

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS
PROCESSOS INTERSUBJETIVOS E DIALÓGICOS NA
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Luciana Loyola Madeira Soares

Rio de Janeiro

Março de 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Luciana Loyola Madeira Soares

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS
PROCESSOS INTERSUBJETIVOS E DIALÓGICOS NA
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade como requisito para obtenção do grau de Mestre. Linha de Pesquisa: Psicanálise e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Luiz José Verissimo

Rio de Janeiro

Março de 2009

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Rua Ibituruna, 108 – Maracanã

20271-020 – Rio de Janeiro – RJ

Tel.: (21) 2574-8845 Fax.: (21) 2574-8891

FICHA CATALOGRÁFICA

S676r Soares, Luciana Loyola Madeira

A relação entre professor e aluno na graduação em Psicologia: a importância dos processos intersubjetivos e dialógicos na formação universitária / Luciana Loyola Madeira Soares, 2009.

85p. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade, Rio de Janeiro, 2009.

Orientação: Luiz José Veríssimo

1. Psicologia educacional. 2. Professores e alunos. 3. Comunicação na educação. I. Veríssimo, Luiz José. II. Universidade Veiga de Almeida, Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade. III. Título.

CDD – 153.15

LUCIANA LOYOLA MADEIRA SOARES

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DOS PROCESSOS
INTERSUBJETIVOS E DIALÓGICOS NA FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Psicanálise e Sociedade.

Data da defesa: 27/3/2009

Banca Examinadora

Professor Luiz José Verissimo - Doutor - UERJ

Professora Fátima Gonçalves Cavalcante- Pós-Doutora - ENSP

Professora Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt- Doutora - PUC-RJ

Suplente:

Professora Maria da Glória Schwab Sadala- Doutora - UFRJ

Dedico a meus pais.

Meu agradecimento a todos os meus mestres e a todos os meus
alunos.

Não sou psicóloga para proferir saberes e nem psicóloga para dizer palavras bonitas.

Não sou psicóloga para chegar a tal ponto de desconstruir as idéias que as pessoas acreditam, e nem tão pouco psicóloga para descobrir verdades...

Ser psicólogo é:

- *Compreender que não precisa aceitar as diferenças para respeitá-las.*
 - *Valorizar a singularidade das pessoas.*
- *Acreditar que exista alguém para te fazer refletir, se você estiver disponível para tal reflexão.*
 - *Saber da necessidade do caos, medindo os exageros.*
 - *Crer que a luta pode ser infinita, mesmo as idéias sendo finitas.*
 - *Saber de suas limitações e sempre acreditar em possibilidades.*
 - *Lutar pelo inacabado.*
- *Entender que as coisas se tornam frias, quando não acontecem consigo mesmo.*
- *Se por no lugar do outro para entender o silêncio, as angústias, os risos exacerbados, a carência e a miséria para falar sobre.*
- *Compreender que a loucura é um momento. Uma forma de conexão com o mundo e que cada um tem a sua.*
- *Se esforçar para conseguir lidar com as críticas e entender que nunca se muda pelo outro, e sim, em benefício a si próprio.*

Psicólogos são aqueles que acreditam no potencial humano e que lutam contra a hipocrisia, a ignorância social e o exagero do caos urbano. Psicólogo posso ser eu, você e o universo. Psicólogos da vida, onde a tarefa principal é aprender a viver...

Danielle Carvalho (psicóloga e ex-aluna, 2008)

RESUMO

A presente dissertação trata-se de um estudo teórico sobre os processos intersubjetivos na formação universitária do estudante da graduação em Psicologia. Nosso propósito é verificar como os processos relacionais vividos em sala de aula entre professor e aluno fomentam a produção da noção de ética na constituição do aprendizado profissional do futuro psicólogo. Tomamos como ponto de partida o conceito de amor de transferência formulado por Sigmund Freud. A partir desta manifestação inconsciente datada da época dos primórdios das relações parentais, apresentaremos uma interlocução com a perspectiva de educação libertadora proposta por Paulo Freire, juntamente com a abordagem dialógica formulada por Martin Buber. A dialogicidade poderá ser pensada como recurso de intervenção do professor diante da impossibilidade de se fazer um manejo interpretativo em sala de aula, o que corresponderia ao contexto analítico e, não ao educacional.

Palavras-chave:

Transferência, relação entre professor e aluno, dialogicidade.

ABSTRACT

This work is a theoretical study about the intersubjective processes that occur in classroom between the teacher and the students during the period of the graduation in Psychology. Our purpose is to verify how those relational processes interfere in bringing an ethic condition to the future psychologist. We start our studies by taking Sigmund Freud's concept of transference, in an interchange of speech with Paulo Freire's educational approach and Martin Buber's dialogical approach. We put emphasis on the dialogical methodology as the most valid resource a teacher can have in classroom, since one can't use the instrument of the analytical interpretation in the educational context.

Key Words:

Transference, relationship between teacher and students, dialogical approach.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....p.10

CAPÍTULO I:

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE.....p.15

1.1 – A CONTRIBUIÇÃO DE SIGMUND FREUD.....p.20

1.1.1 – Sobre a transferência.....p.20

1.1.2 – As relações nos grupos segundo Freud.....p.25

CAPÍTULO II:

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA.....p.30

2.1-DOIS OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE.....p.31

2.2-REUNINDO VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PSICOLOGIA.....p.34

2.3-A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DA ATITUDE FILOSÓFICA.....	p.38
2.4-RECORRENDO À PSICANÁLISE DE FREUD PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PSICOLOGIA.....	p.40
2.5-DIFERENTES OLHARES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE A PARTIR DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA.....	p.42

CAPÍTULO III:

A DIALOGICIDADE EM EDUCAÇÃO – A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A ÉTICA DE MARTIN BUBER.....	p.52
---	-------------

3.1 – A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO.....	p.52
--------------------------------------	------

3.1.1- A contribuição de Madalena Freire.....	p.55
--	-------------

3.2- ARTICULANDO A PEDAGOGIA DE PAULO E MADALENA FREIRE COM A PSICANÁLISE DE SIGMUND FREUD.....	p.58
---	------

3.3 – A PERSPECTIVA DIALÓGICA APLICADA À EDUCAÇÃO.....	p.66
--	------

3.3.1- Contribuições à perspectiva dialógica.....	p.70
--	-------------

<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	p.75
---	-------------

<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	p.80
---	-------------

Introdução

Muitos aspectos podem ser abordados no âmbito das relações entre professores e alunos, porém aqui faremos um recorte que privilegiará discutir a relevância e a atualidade de pensarmos sobre a presença do professor na construção do processo de ensino e aprendizagem especialmente no que diz respeito à formação do aluno da graduação em Psicologia. O estudo que ora apresentamos problematiza o cotidiano da formação acadêmica do psicólogo tomando como referência o vínculo entre professor e aluno compreendido a partir do conceito de amor transferencial formulado por Sigmund Freud. Interessa-nos investigar como a Psicanálise entende os processos pedagógicos que atravessam o contexto educacional que aqui especificamos.

Sabemos que Freud formulou o conceito de transferência a partir da análise de seus pacientes, e é neste contexto que ela é mais intensa do que em qualquer outro. Ao emergir, a transferência traz o sujeito do inconsciente, que pode estar fazendo uma solicitação por amorosidade; o analista analisa a transferência interpretando-a e utilizando-a como ferramenta de mudança no processo analítico. No contexto educacional, porém, não cabe ao professor a tarefa do analista, mas sim, perceber a carga afetiva positiva ou negativa que lhe é dirigida pelo aluno, sendo que este se manifesta em forma de repulsa ou encantamento. Pelo olhar da Psicanálise, estudaremos como, na universidade, o mestre oferece seu próprio encantamento com o aprender e com o conhecer, de maneira a permitir ao aluno encantar-se com sua própria relação com o aprendizado e com o conhecimento.

A erotização da relação do aluno para com seu professor e para com seus colegas aparece na transferência e esta revela a implicação e o investimento do sujeito nas relações em sala de aula. Como Eros faz-se presente em tudo o que há, toma parte no aprendizado através da transferência, logo, a relação com o saber tem conteúdo erótico. Ao tomarmos como ponto de partida o fenômeno da transferência do aluno para com o professor concordamos com Eliane Lopes (1998) quando afirma que “em torno desta [a transferência] constroem-se os laços do trabalho intelectual, da produção acadêmica”. (p.10)

Investigaremos como este investimento na relação com o outro repercute no aprendizado de tornar-se psicólogo. Nosso interesse pelo que se passa na graduação em Psicologia está ligado à nossa experiência de quase uma década como docente nesta área. Desde os tempos de aluna do curso de Psicologia a autora vem constituindo uma história composta de muitas histórias que se montaram com a integração de conteúdos pedagógicos e vivências pessoais na tessitura do que seja aprender a ser psicólogo no meio universitário. Entendemos a graduação em Psicologia como necessariamente tecida por fios de sustentação nas relações entre professores e alunos e entre os alunos entre si. Isso efetivamente é uma compreensão que vai muito além de se fazer um mero somatório entre conhecimentos teóricos e o acesso a ferramentas de cunho operacional e tecnicista para habilitar alguém que se candidata ao exercício da profissão de psicólogo. Acreditamos que a Educação, principalmente a que forma psicólogos, não pode ser apenas regulada pelos ditames de um sistema tecnicista e mercadológico, impondo ao par professor/aluno pressa e eficácia no fornecimento e na aquisição de conhecimentos. Pensamos se a hegemonia desta perspectiva em Educação não afasta o psicólogo de uma atuação como agente de transformação.

Temos acompanhado lenta e progressiva modificação nos laços entre professores e alunos. Constatamos uma desvalorização da presença do mestre em sala de aula assim como nos processos de aprendizagem. É cada vez mais freqüente ouvirmos que “as crianças hoje são mais inteligentes” ou “parece que já nascem sabendo”. Em paralelo e, não por acaso, a tecnologia vem sendo exaltada como a principal ferramenta para a aceleração da aprendizagem, sendo investidas vultosas quantias em informatização das escolas e demais situações educacionais.

A chamada ‘inclusão digital’ tem figurado na pauta de simpósios em educação e vem ganhando espaço na mídia, que se incumbem de divulgá-la como sendo uma das principais metas em termos de avanço em educação. Ao voltarem-se as atenções para a informatização nos diversos níveis do sistema educacional, apontamos para que a mesma seja enxergada como um recurso a mais nos processos de aprendizagem e, não uma substituição do professor, acarretando um empobrecimento nos processos intersubjetivos vividos em sala de aula, tão ricos de produção de sentido.

Concomitantemente, o tema da violência nas escolas e contra as escolas é fenômeno mundial; questiona-se sobre a falta de limites, sobre a desestruturação das famílias, facilidade na oferta de armas e drogas, porém notamos que é pouco discutida a descaracterização do mestre enquanto figura de admiração na situação pedagógica. De fato, parece-nos que, nesse contexto, arriscamo-nos a ver professores e alunos cada vez mais 'à distância' entre si nos processos educacionais.

Para chegar a compreender algo entendemos que é preciso fazer várias aproximações para o mais amplo exame do tema em foco, contrastando a diversidade dos olhares e enseja o exercício do diálogo ao trazer diferentes vozes, escutas, ecos e impactos. Numa perspectiva de interdisciplinaridade propomos uma interlocução entre Psicanálise, Filosofia e Educação, enquanto saberes que se interrogam e interrogam sobre o homem em sua cultura e que refletem como podem agir sobre o mal-estar das relações, sobre como podem libertá-lo sem retirar dele sua cultura. Os descentramentos teóricos promovidos pela Psicanálise em relação à Educação, e à Filosofia e as contribuições destas a primeira aquecem a permanente interlocução entre esses saberes, assim como as tensões que perpassam as articulações entre esses campos do conhecimento também contribuem para o desenvolvimento de nosso tema. Como esta pesquisa pretende ser mais uma voz a relatar um outro olhar sobre a formação acadêmica do psicólogo, vamos estudar o processo de aprendizagem do papel do psicólogo através da ativação da rede relacional que se forma entre alunos e entre professor e alunos na graduação em Psicologia.

Faremos um minucioso recorte do tema da produção de subjetividade no estudante da graduação em Psicologia examinando-o à luz de três destacados autores em suas abordagens. O foco de interesse que norteará este trabalho é o conceito de transferência elaborado por Sigmund Freud, situado no bojo do processo de sensibilização do aluno através da relação com o outro no decurso do processo educacional. Este conceito será o viés para a experiência compartilhada de aprender, propiciando a transformação do passivo aluno-espectador em um sujeito com senso crítico e reflexivo, conforme postulou Paulo Freire, partidário que era da perspectiva dialógica em educação. Posicionando professor e aluno no plano do Encontro pela palavra, referimo-nos à abordagem dialógica de Martin Buber

fundamentada na dialogicidade: disponibilidade, reciprocidade e mutualidade, que, no entanto, não representem igualdade ou unanimidade no ato educativo. A originalidade de nosso olhar vem da articulação destas três linhas de pensamento: Psicanálise, Filosofia e Educação. Acreditamos que o pensamento de Paulo Freire seja a ponte para o diálogo entre os pensamentos de Freud e Buber por sua característica eminentemente dialógica, estabelecendo uma nova configuração que venha a abrigar os contrastes e favorecer o intercâmbio e entendimento na formulação de novas possibilidades nas relações entre professores e alunos na formação universitária do futuro psicólogo.

Pretendemos focalizar a produção de subjetividade na graduação em Psicologia e, para isso, apoiaremos-nos no encontro dialógico como a fonte de onde emergem os sentidos que produzem a noção de ética do sujeito. Propomos o seguinte questionamento: num curso de graduação cujo objeto de estudo é justamente a produção de subjetividade como se investe na vivência ética nas relações de sala de aula? O fato de encontrarmos somente nos últimos períodos da grade curricular uma disciplina denominada 'Ética Profissional' abarca um desenvolvimento instrumental da noção de ética, ou seja, há de fato a conscientização de em que medida "a ética não é apenas procedimental como, sobretudo, destinada à existência do sujeito como um todo, e ao questionamento da mesma, com suas inevitáveis repercussões no dia a dia profissional?" (Veríssimo, 2008)

Para Pegoraro (2005) "Ética é a busca permanente do sentido para a vida e para a história." (p.24). Segundo o autor, ética é relacional, é reciprocidade interpessoal, indicando que ser ético é sempre em relação a alguém, não sendo necessário seguir regras para isso. Pegoraro explicita ainda que normas regulam o exercício das liberdades, mas não consistem no nascedouro da ética e que, portanto, o código disciplinar das profissões não pode (nem pretende) esgotar o horizonte da ética.

Ao valorizarmos a dimensão dialógica da produção de subjetividade, a prática social da educação aqui será compreendida como a própria gênese da ética do sujeito. Por subjetividade entendemos a busca da singularidade nos processos de sentido e de significação que apontam para uma perspectiva multidimensional, rompendo, portanto, com dicotomias e linearidades. Consideraremos o sujeito como

ser ativo e criativo que, em sua condição de ser para a relação, possa manter relativa autonomia e realizar novas construções, reinventando caminhos na parceria educativa, rompendo com padrões pré-moldados, onde sua autoria não aparece (Neubern, in Gonzáles-Rey, 2005). A ética será pensada como a pluralidade de possibilidades e impedimentos a que está exposto o sujeito desejante no decorrer de seu ciclo vital; ética entendida como o mosaico que se forma pela configuração da totalidade das diversidades humanas que se tocam e trocam em permanente processo de mutualidade, conforme Jurandir F. Costa (2000). Pretendemos evitar generalizações e determinismos, e afastarmo-nos, portanto, de uma visão individualista e reducionista.

.A presente dissertação está composta de três capítulos, assim divididos: no capítulo I examinaremos a relação entre professor e aluno pelo olhar da Psicanálise de Sigmund Freud, com especial ênfase nos processos transferenciais; no capítulo II focalizaremos aspectos relevantes para o estudo da produção de subjetividade na graduação em Psicologia a partir das relações em sala de aula, em especial, entre professores e alunos; o capítulo III apresentará as contribuições de Paulo Freire e de Martin Buber à função libertadora que o dialógico desempenha na relação entre professor e aluno como um viés a ser explorado no que toca à produção de subjetividade. A última parte da dissertação corresponderá às considerações finais, onde apresentaremos uma discussão que contará com uma articulação entre os autores aqui destacados e demais autores que contribuíram para uma interlocução sobre o tema em foco sem, contudo termos a pretensão de fechar em uma conclusão. Com esta dissertação esperamos acrescentar reflexões para aquecer o permanente debate relativo à formação do psicólogo.

Capítulo I

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO SOB O OLHAR DA PSICANÁLISE

Educação, Ética e Psicanálise são campos do conhecimento sempre abertos à reflexão, pesquisa e reformulações, não são como lugares de saberes fechados, que se bastam. Sua permanente abertura à interlocução com outros saberes e fazeres volta-se para abrigar e contemplar uma gama cada vez maior de entendimento acerca da subjetividade. As três disciplinas têm convivência assegurada nas próprias diferenças, se entendemos que o diálogo e o encontro só são possíveis na alteridade. A aproximá-las, está o olhar ao que é da ordem do sujeito em sua inserção na cultura, nas peculiaridades que possibilitam a subjetivação: aí está a não-prontidão do sujeito, o precisar do outro para constituir-se. Isso evidentemente implica em aplicarmos um enfoque relacional, com tudo o que diz respeito aos encontros e desencontros aí contidos. Assim, propomos uma articulação entre Psicanálise e Educação focalizando a dialogicidade na relação entre professor e aluno como produtora de intersubjetividade.

Muitos aspectos podem ser abordados no âmbito das relações entre professores e alunos, porém aqui faremos um recorte que privilegiará discutir a relevância e a atualidade de pensarmos sobre a presença do professor na construção do processo de ensino e aprendizagem na graduação em Psicologia.

Iniciaremos esta apresentação trazendo a perspectiva psicanalítica para o estudo da relação professor/aluno, propondo adicionar a contribuição da relação transferencial do aluno para com seu professor, presente nos processos de aprendizagem. Interessa-nos em particular o processo de subjetivação nos alunos da graduação em Psicologia através do vínculo primordial deste contexto: a relação professor/aluno. A ênfase dada à transferência justifica-se por ser esta, juntamente com o desejo, o combustível para a incessante busca sobre o saber sobre si mesmo; de fato, na perspectiva psicanalítica quando falamos em desejo de saber estamos

apontando para o saber sobre si mesmo. Portanto, a transferência aqui será destacada por desempenhar papel fundante em qualquer entendimento a partir da teoria psicanalítica.

A busca pelo que é prático, eficaz e imediato é o alvo de ações e projetos no contexto do mundo contemporâneo, o que evidencia-se nas religiões, na ciência, no campo das psicoterapias e também na Educação. Autores de orientações diversas (Bauman, 2004; Bruckner, 2002; Comte-Sponville, 2005; Kehl, 2002; Sant'Anna, 2001) vêm dedicando-se ao tema da fragmentação, da descontinuidade, da hegemonia do individualismo, da substituição do modo presencial pelo virtual, do culto à juventude e beleza física e, à busca pela felicidade a qualquer preço como manifestações dos processos de subjetivação atuais.

Segundo Bucher e Almeida (1993) a Psicanálise é ciência da 'negativa', do não-dito, do não-racional; seu objeto é o material que subverte o 'status quo', é, por assim dizer, o não-objeto, o não-conhecido. Para os autores, a Psicanálise importa-se mais com a vertente ética do que com a científica, pois se interessa mais pela verdade não-dita que se oculta sob defesas escamoteadoras. Ética para a Psicanálise, portanto, é subverter a consigna de prover bem-estar, já que para acessar a verdade tem-se pela frente um caminho de desconforto. Lembramos que estamos referindo-nos ao saber do inconsciente, que é o saber que não se sabe e que não é acumulável.

A Psicanálise, em oposição a enfoques não libertadores, não responde perguntas nem pacifica inquietações; ela acolhe perguntas e pedidos, sem contudo a intenção de promover o saneamento daquilo que parece inconveniente ou inadequado. Assim originou-se na clínica psicanalítica e tem atingido outras áreas do conhecimento.

Segundo a psicanalista Maria Rita Kehl (2002), a Psicanálise ao surgir, insurgiu-se contra a moral burguesa européia, mas sem a pretensão de instaurar uma nova concepção ética. Tendo Kehl (2002) se referido a duas maneiras de se abordar as relações entre psicanálise e ética, escolhemos o trecho em que aponta o aspecto que ilustra a interferência da psicanálise no mundo contemporâneo.

A segunda refere-se às implicações éticas do advento da psicanálise no Ocidente, como um pensamento e uma prática questionadores dos pressupostos éticos tradicionais, que, de fato, já não se sustentavam como orientadores da ação moral nas sociedades do final do

século XIX. A psicanálise não surgiu como proposta de uma “nova ética” para o mundo moderno. No entanto, a virada freudiana abalou profundamente algumas convicções a respeito das relações do homem com o Bem, exigindo que se repensassem os fundamentos éticos do laço social a partir da descoberta das determinações inconscientes da ação humana. (p.8)

Ainda de acordo com a mesma autora, para fugir aos ditames do inconsciente e curvar-se às forças do culto às garantias determinadas pela cultura da sociedade pós-moderna de evitação ao desconforto inerente à existência humana através dos avanços tecno-científicos, cai-se na ansiedade e, criam-se novos dispositivos para evitar os novos incômodos provenientes do inevitável e nada novo confronto com a finitude e com os destinos das pulsões. Segundo a autora:

O homem está sempre tentando ampliar o domínio simbólico sobre o real do corpo, da morte, do sexo, do futuro incerto. Mas esta produção de sentido não é individual- seu alcance simbólico reside justamente no fato de ser coletiva, e seus efeitos, inscritos na cultura.

Assim como todo ato de fala só se consuma no endereçamento a um outro (até mesmo quando se trata de um maluco ‘falando sozinho’ na rua), toda produção de sentido, de significação, depende de sua inscrição numa cadeia de interlocuções.(p.9)

De qualquer maneira, ainda que se anuncie um esvaziamento de sentido na contemporaneidade, mesmo em meio a desencontros a dimensão relacional a partir do encontro de alteridades permanece como o fio de ligação com a cultura, criando a possibilidade da interlocução. O encontro do aluno com o professor cria a brecha para a produção de subjetividade, fecundando o desejo de conhecer, e não só de obter informações instrumentalizadoras para uma ação mais eficaz futuramente na prática profissional.

Até Freud, o termo ‘inconsciente’ referia-se a tudo que não era consciente; após Freud, inconsciente passa a ser conceituado como um sistema com organização própria, leis próprias, estruturado como uma linguagem.

Preconiza-se contemporaneamente em Educação o ‘aprender com prazer’, numa idealização do ato educativo, como se as frustrações e esforços decorrentes da transmissão de conhecimento fossem obstáculos a serem eliminados. Contudo, sabemos que não há fórmula para levar o aluno a aprender prescindindo do desconforto de estar diante do desconhecido que se quer conhecer. Por desconforto e desconhecido indicamos o esforço, o trabalho, os desafios, as urgências, a

organização do tempo, o abrir mão do prazer imediato, etc. Freud (1913), no texto *O Interesse Educacional da Psicanálise*, que faz parte da compilação de textos intitulada *O Interesse Científico da Psicanálise*, menciona o valor do conhecimento psicanalítico pelos educadores, especialmente no que diz respeito à importância de lidar com atitudes de reação dos aprendizes à condição de restrições impostas pelo processo educacional. Embora no texto ele se refira especificamente à educação de crianças, entendemos que sua contribuição possa e deva ser aproveitada para as situações educacionais institucionalmente estabelecidas. O autor indica que o educador (no contexto escolar ou não) não deve cometer exageros de rigor em sua conduta, mas sim, perceber a possibilidade de criar caminhos para que os aprendizes vislumbrem objetivos mais gratificantes do que apenas os desejos e objetivos primários, o que, de acordo com nossa percepção, tantas vezes verificamos nos processos transferenciais. Freud (1913) ressalta, portanto, o papel da sublimação no melhor aproveitamento das situações de aprendizagem.

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem que ser pago pela normalidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos sociais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como 'sublimação'. Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. (p.225)

Podemos afirmar então que educar é como fazer uma viagem sem a certeza do lugar a que se vai chegar. O mestre, aquele que já fez e que ainda faz várias viagens no ato de conhecer, se faz presente como líder de um grupo que começa a dar seus passos rumo a descobertas, criações, impasses e superações, tão singulares quanto cada um deles. A banalização do sentido relacional no campo da Educação evidencia-se em outras expressões do senso comum como “não é preciso conhecer, basta saber onde encontrar a informação ou as crianças hoje aprendem sozinhas”, corroborando a noção de que estamos acompanhando a lenta e progressiva dissolução dos laços entre professores e alunos, em prol da ênfase na urgência em obter informações e atualizá-las o mais rapidamente possível. O desejo

de conhecer fica sob o risco de sucumbir aos ditames da evitação do desamparo configurados na ênfase na sofisticação metodológica e técnico-pedagógica utilizados para “solucionar” e substituir a relação professor-aluno. Lançando um olhar fundamentado na Psicanálise podemos pensar se a ênfase nas técnicas e em novas metodologias de ensino expõe a relação professor/aluno ao risco de progressivamente minimizar as manifestações do inconsciente e, conseqüentemente, de restringir a subjetividade.

Apontamos a importância da integração entre o conhecimento teoricamente transmitido na sala de aula e o impacto que é vivenciado pelo sujeito na presença do outro: o outro que aprende e outro que ensina. A idéia de subjetividade introduzida pela Psicanálise refere-se à presença do outro no sujeito do inconsciente. Esta é a maneira diferenciada e inovadora que Freud vem propor de entendermos a experiência de lidar com a alteridade. Na perspectiva psicanalítica, portanto, não é possível dissociar o inconsciente de qualquer processo de aprendizagem, pois esta é a instância que caracteriza a subjetividade do processo. De acordo com o psicanalista Mendonça Filho (1998),

Se fosse possível ‘desconectar’ o Inconsciente, poderíamos conceber a existência de um processo de transmissão que agisse exclusivamente segundo as regras da teoria da informação. Neste caso, o ruído causado pelo ‘subjetivo’ seria atenuado, ou mesmo excluído, desde que o emissor e o receptor se adequassem ao método proposto. Entretanto essa premissa não será verdadeira se considerarmos a existência do Inconsciente, tal como a Psicanálise o propõe. (p.78)

1.1- A CONTRIBUIÇÃO DE SIGMUND FREUD

1.1.1 – Sobre a transferência

Para dar início ao estudo das relações possíveis entre Psicanálise e Educação tomaremos o texto de Freud “*Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar.*” (1914), no qual, ao ser convidado a escrever sobre a escola onde estudou, por ocasião das comemorações do cinquentenário de sua fundação, ele lança um olhar peculiar à relação do aluno para com o professor. Neste trabalho ele se propõe a examinar suas recordações acerca do impacto do professor no aluno como sendo mais significativas e de memória mais duradoura, mesmo que inconsciente, do que o próprio conteúdo ensinado em sala de aula.

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos - porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (p.286)

Observamos neste ensaio que Freud aponta para o fenômeno da transferência, se positiva ou negativa, entre alunos e seus professores como o que pode determinar inclusive o futuro desenvolvimento profissional dos estudantes. Mais adiante, ele discorre sobre porque os professores sempre parecem tão sábios e mais velhos na percepção de seus alunos. Segundo Freud, os professores são imagos do pai da infância, ao qual a criança atribui onisciência e, ao qual deve obediência.

... estes homens, nem todos pais na realidade, tornam-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos. Transferimos para eles o mesmo respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. (p.288)

Desta maneira, consideramos pertinente o aprofundamento no tema da transferência na relação aluno/professor.

No texto *A dinâmica da transferência* (1912), Freud dedica-se ao referido mecanismo contextualizando-o como a parte dos impulsos sexuais que não se desenvolveu psiquicamente. Para ele, a porção dos impulsos sexuais que se dirige à realidade tornou-se mais experiente e disponível para a personalidade consciente. Freud indica que os conteúdos libidinais não suficientemente elaborados pelo sujeito em suas relações primordiais permanecem apartados de sua personalidade consciente, assim como da realidade, residindo no inconsciente e, dando-se à expansão apenas na fantasia. Ficam, portanto, à espera da oportunidade de enfim, em algum momento, com alguém, realizar a satisfação que fora anteriormente postergada. Este fenômeno se dá em forma de padrões que se repetem permanentemente nas novas relações que o sujeito estabelece, sugerindo um investimento na forma de uma antecipação de idéias e sentimentos organizados previamente. De acordo com Almeida, (2003), que pensa a Educação, no âmbito da formação universitária do profissional, à luz da Psicanálise: "... a situação transferencial possibilita a emergência do desejo infantil, que carrega consigo as marcas da sua história de frustrações e realizações, de memória e amnésia. Ocorre um movimento interpretativo e reconstrutivo que re-significa, constrói a sua verdade histórica." (p.4) A noção de transferência, relacionada que é com a memória de conteúdos infantis, portanto, consiste em presentificá-los, sendo uma genuína expressão de subjetividade.

Podemos entender que aquilo que se encontra engessado pelo sujeito será reeditado sob forma de manifestações do inconsciente na relação com o professor, por exemplo, pois os afetos não experienciados serão presentificados na transferência do aluno para com seu professor.

Freud (1929) trouxe o inconsciente como lugar onde se travam os conflitos entre as pulsões e os processos de sublimação advindos da castração. Após a castração, as pulsões libidinais, o amor erótico dirigido às relações primordiais é dessexualizado e pode ser recalçado ou sublimado, isto é, parte de sua energia é realçada para o inconsciente, onde permanece no conflito pulsional; outra parte é liberada para investimento na obtenção de gratificação pela satisfação de

necessidades de ordem não sexual, regulamentando assim a relação entre os homens. Assim se dá a efetiva entrada do homem na cultura, e são possibilitados os processos formais de ensino e aprendizado. O processo civilizatório começa quando se estabelece a renúncia à satisfação imediata das pulsões, o que gera uma tendência à construção acompanhada de insatisfação, que é o primeiro conhecimento que se tem: de que nunca se pode obter satisfação completa, de que se está numa permanente busca de algo que nunca vai se completar. De qualquer maneira, a busca tem que existir, e é aí que vem a beleza e a riqueza da sublimação: é o que move o sujeito à busca, pedindo por satisfação mesmo que parcial apenas. A ocorrência da sublimação é sinal de vitalidade, pois indica a efetiva aceitação do Édipo, da castração e de que não houve um aniquilamento total da energia pelo recalque. Fica evidente o amor fluindo nos investimento de ordem não sexual. É o que se pode ver e reviver na educação escolar.

Freud (1912) identificou a transferência na relação analítica como “... a *resistência mais poderosa* ao tratamento, enquanto que, fora dela [análise], deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso.” (vol. XII p.135)

Como foi devidamente apontado, a transferência, mesmo sendo um conceito formulado por Freud (1912) a partir do contexto analítico e, que a este dá sentido e significado, é aplicável a toda nova relação em que o sujeito suponha no outro um saber.

Nesta perspectiva, fica o professor diante do fato de que é alvo de afetos transferenciais que abrigam do amor a repulsa, passando por todas as gamas de sentimentos, dependendo do que o sujeito do inconsciente estiver demandando ao reeditar ali a marca de sua relação primordial. A tarefa do professor passa a incluir a oferta tanto do conteúdo teórico e do recurso metodológico, mas também a de contratransferencialmente oferecer o seu próprio desejo pelo conhecimento, como reconhecimento do amor transferencial que lhe é dirigido. A transferência é tanto motor quanto obstáculo às relações; ela é dinâmica e paradoxal, portanto, sujeita ao encontro e ao desencontro.

O ato de conhecer traz investimentos de energia movidos pelo desejo que são direcionados a um outro, cuja exclusão da relação provocará uma interferência no aprendizado. O outro, com sua presença singular pode promover no sujeito a reedição do impedimento oriundo do trauma primordial e, assim, liberar os afetos

desde então ali aprisionados, restituindo o fluxo de energia libidinal. Aí sim fica aberto o caminho para a livre exploração do mundo, distanciando-se da repetição do que já foi feito, do caminho já trilhado por outros pés, podendo então o sujeito criar o que não está aí, e que surgirá a partir de seu ato de entregar-se a conhecer. A experiência de desconforto na busca por conhecer reedita o desconforto primário de ser atravessado pela cultura que lhe nega a gratificação total, de modo que toda gratificação daí por diante seja parcial, mas desejada. Impelido o sujeito a buscar conhecer, ele redireciona a energia para a relação com o mestre, estabelecendo assim, a transferência. O fragmento de texto de Almeida (2003) indica o interesse de autores que, como ela, pesquisam as relações entre Educação e Psicanálise pelo viés da transferência:

O dispositivo da memória educativa fundamenta-se na busca da possibilidade de uma enunciação mínima, por parte dos professores atuantes, em formação e/ou outros profissionais do seu próprio saber e das implicações subjetivas contidas em suas escolhas, permitindo a produção de um conhecimento outro e de novas significações das vicissitudes enfrentadas, especialmente na instituição escolar, ao longo de sua formação. A arqueologia dos processos pedagógicos insere-se em um modelo de formação que leva em conta a dimensão histórica do *sujeito* como ponto de partida para vir a ocupar esse lugar na cena educativa.

Em outras palavras, é possível supor que o *sujeito* da Psicanálise (do inconsciente) *comparece* nesta produção, possibilita-se assim pensar em *efeitos* de (re)construção da identidade pessoal/profissional.

Trabalhar com a memória educativa é entender seus laços com a história de vida do sujeito, reconhecendo que é essencialmente subjetiva, que a lógica de seu enunciado é a emoção e transformação, ou seja, é preciso cuidado com a polifonia, com as formas com que são construídas as lembranças. Nas primeiras noções de Freud sobre trauma e memória, ele já advertiu sobre a diferenciação entre o *vivido* e aquilo que se *inscreve* no psiquismo, entre a infância e sua interiorização.

Para a Psicanálise, não precisamos da história para compreender o passado, mas para suportar o presente e projetar um futuro possível... (pp.1/2)

A transferência positiva entre professor e aluno cria as necessárias condições para favorecimento de um modo de aprendizagem. Modo este que não garante apaziguamento pessoal ao aluno, mas que contribui para uma reflexão sobre o impacto que o aprendizado lhe propõe, seja no plano da experiência subjetiva, seja no plano da necessária articulação que lhe cabe realizar em meio a tantas informações e conteúdos pedagógicos. Apontamos assim para a significativa presença da transferência na abertura para o impacto que o conhecimento produz e,

como isto pode ser o caminho para o desejo de aprender problematizando. Este modo se aprende preferencialmente em presença do outro, portanto, leva em conta a singularidade dos sujeitos, e depende da plena disponibilidade mútua dos participantes de um dado momento dialógico. Concluimos que esse é um modo que dá vez à criatividade na busca por formulações relacionais que façam sentido para os que tomam parte na situação. A dialogicidade é, portanto, o modo que possibilitará que o aluno desenvolva uma intervenção transformadora no mundo.

Sabemos que o professor acessa o aluno pela fala; ele é um profissional da fala. Porém, sob um olhar psicanalítico, é também um profissional da escuta, da atenção às manifestações do sujeito do inconsciente que sua própria fala ajudou a suscitar. Então, precisamos pensar numa fala que esteja articulada com uma escuta diferenciada daquilo a que se dispõe um psicanalista diante do analisando no divã.

Ao reconhecer o investimento transferencial que lhe é dirigido, o professor disponibiliza-se para um encontro com o aluno, sem o qual, a relação educativa apenas cumprirá a função autoritária de transmissão de conteúdos pedagógicos, sem cuidados, sem criatividade, sem escuta às demandas do aprendiz. Novamente, ilustramos nosso texto com a contribuição de Almeida (2003):

... o cenário pedagógico propicia condições transferenciais que permitem reeditar sentimentos hostis e/ou afetuosos que podem impedir ou favorecer o reconhecimento da autoridade do professor para ensinar. A transformação da autoridade formal em autoridade real depende de um campo transferencial favorável à “relação” professor-aluno. (p.6)

Para a Psicanálise, na visão de Garcia (1998), é impossível racionalizar o processo educativo, pois trata-se de um acontecimento e não de um fato a ser descrito e avaliado. Acontecimento provoca emoções, memórias, desconforto e busca pela resolução desse dilema: apropriar-me de algo que não é meu, apropriando-me de traço de meu mestre. Isso se dá a partir do dissenso, e não do consenso, da alteridade, da presença instigante do outro. Aprender é aprender sobre o desejo de saber sobre o desejo, aprender a incompletude do saber constituído. Só é possível aprender se não há a ameaça devoradora que exista uma “verdade devoradora” ou “totalidade do saber”; só se pode saber, em qualquer âmbito, sobre a verdade não-toda. Aí, sim, o sujeito pode apropriar-se de sua condição de aprendiz:

aquele que é instigado e que instiga; aquele que se apropria de traços (identificação) e não se torna o outro, mas que emerge na presença da alteridade.

Como nem toda demanda culmina em análise é preciso que o professor pense no aluno sempre como um sujeito desejante e, observe a transferência do aluno como um sintoma que contém uma demanda de amor; ele almeja alcançar a felicidade sendo prioritariamente amado ou aprendendo? Sem atenção a esta sutileza, o professor corre o risco de corresponder narcisicamente à demanda de amor do aluno sem frustrá-lo, o que o impediria de sublimar o amor transferencial transformando-o em desejo pelo conhecimento.

1.1.2 – As relações nos grupos segundo Freud

No texto *A Psicologia das Massas e a Análise do Eu* (1921) [vol.XVIII] Freud dedica-se ao estudo da construção e do funcionamento dos grupos pelo processo de identificação. Ele postula que em todo grupo está presente a pulsão de vida e a de morte, ou seja, nos grupos pode-se falar da união por amor ou por ódio. Neste seu texto é trabalhada a união por amor, tentando explicitar a constituição dos grupos pela libido - Eros é quem une um humano a outro e a outros humanos. Para ele, não há diferença entre Psicologia individual e Psicologia grupal, já que o outro está sempre presente na vida do indivíduo. No entanto, Freud (1921) aponta que, apesar de necessitar fundamentalmente do outro, nenhum humano tolera uma aproximação tão íntima com outro, pois o excesso de contato gera dor, como bem fica explicitado na metáfora dos porcos-espinhos. Assim ele explica a ambivalência afetiva dos seres humanos, o que evidentemente está presente nas turmas de alunos nas salas de aula. É neste mesmo texto que encontramos referência ao “narcisismo das pequenas diferenças”, que se refere à intolerância ao que está de fora, reforçando a união interna do grupo. Observamos que este fenômeno aparece nas turmas da graduação entre os pequenos subgrupos. Efetivamente isso corresponde a um fenômeno de exclusão do outro que está próximo e em situação semelhante, como se não ali estivessem todos compartilhando a mesma situação de aprendizagem e

de construção de futura condição profissional. Neste contexto, é relevante levar os alunos a perceber que o “narcisismo das pequenas diferenças” não proporciona de fato o fortalecimento do amor intragrupo, mas muito mais um desconhecimento do outro como parceiro de um processo de subjetivação e de construção de aprendizado que está sendo vivido em conjunto.

A cultura une os homens pelos laços de Eros, pondo Tânetos a serviço dele. Um enfraquecimento de Eros deixa Tânetos mais forte, pondo em risco as relações entre os homens devido ao aumento do sentimento de culpa e, conseqüentemente, aumento da insatisfação dos humanos com sua própria cultura. Segundo Penna (1993), se houvesse apenas Eros não haveria diversidade e não se montaria psiquismo, já que este se instala por alternância; daí a fundamental importância da ocorrência tanto de Eros quanto de Tânetos, amor e ódio, afinidade e repulsa.

O professor tem a oportunidade de despertar em cada aluno a percepção de que ali, naquele momento, o aprendizado é algo que só vai se dar no encontro com a alteridade. Não se trata de eliminar a agressividade das relações grupais, o que seria uma higienização hipocritamente autoritária, já que a agressividade para a Psicanálise é elementar. Freud (1921) afirmava ainda nesse texto que a violência é o que ocorre quando se retira de alguém o direito de exercer seus direitos e, que a violência só pode ser amenizada com Eros e com a cultura. Transpondo esta afirmação para nosso tema, podemos pensar no estímulo à experiência de criação de projetos e produção compartilhados como um caminho para a canalização da libido dos grupos. Seria o que efetivamente poderia sublimar a aversão ao outro como estranho ameaçador.

No texto *Por que a guerra?* (1932[1933]) – parte da troca de correspondência entre Freud e Einstein – encontramos palavras de Freud referentes à formação de grupos e comunidades. O autor afirma que a estabilidade e durabilidade da união de uma comunidade preencheram a condição psicológica que efetuou a transição da violência para a lei, esta como força maior que vem para alcançar todos os indivíduos. Deste modo, podemos concluir que ele reafirma a importância da união como fundamental para a coesão dos grupos, como nos indica o trecho em destaque (vol. XXII):

A comunidade deve manter-se permanentemente, deve organizar-se, deve estabelecer regulamentos para antecipar-se ao risco de rebelião e

deve instituir autoridades para fazer com que esses regulamentos- as leis- sejam respeitadas, e para superintender a execução dos atos legais de violência. O reconhecimento de uma identidade de interesses como estes levou ao surgimento de vínculos emocionais entre os membros de um grupo de pessoas unidas- sentimentos comuns, que são a verdadeira fonte de sua força. (p.248)

Abordando também neste texto o tema da agressividade e dos conflitos como oriundos da desigualdade na distribuição do poder entre os membros de uma comunidade, Freud (1932[1933]) retoma a relevância da formação dos vínculos emocionais através de identificações operadas por Eros. Isso nos permite pensar que, para o autor, ambas as manifestações são parte do fenômeno da agressividade, inerente ao convívio entre humanos, mesmo os ditos civilizados. Agressividade aqui entendida como energia indispensável a qualquer ação e movimento e, não como movimento destrutivo. Ainda nesta resposta a Einstein, podemos extrair de Freud a proposição de um caminho para a integração dos processos de união e destruição nos grupos humanos: pela mobilização da ação de cada um, através da valorização da singularidade humana como a principal contribuição para um modo de convívio capaz de proporcionar abrigo aos interesses de todos.

As modificações psíquicas que acompanham o processo de civilização são notórias e inequívocas. Consistem num progressivo deslocamento dos fins instintuais e numa limitação imposta aos impulsos instintuais. Sensações que para nossos ancestrais eram agradáveis, tornaram-se indiferentes ou até mesmo intoleráveis para nós; há motivos orgânicos para as modificações em nossos ideais éticos e estéticos. Dentre as características psicológicas da civilização, duas aparecem como as mais importantes: o fortalecimento do intelecto, que está começando a governar a vida instintual, e a internalização dos impulsos agressivos com todas as suas conseqüentes vantagens e perigos. (vol.XXII, p.258)

No entendimento de Freud (1921) [Psicologia das Massas e Análise do Eu, vol.XVIII], existe nos grupos uma ilusão de que há um ser mais poderoso que os demais e que ama igualmente a todos os membros daquela coletividade e, que, desta ilusão depende a coesão do grupo. Do amor a este líder derivam todas as exigências ao sujeito e a união de todos; assim compõe-se a estrutura libidinal. Desta maneira, o sujeito fica primeiramente ligado ao líder para depois estabelecer ligação com os demais sujeitos no grupo. Se o grupo precisa de alguma instância para estar e sentir-se coeso, esta articulação é atribuída a Eros, que mantém a

coesão entre tudo o que existe. A excessiva devoção ao líder e aos outros presentes no grupo redundam numa renúncia do sujeito a si mesmo, para obter confirmação do amor e da aceitação deles e evitar a sensação de rejeição. Quanto mais libido for dirigida ao líder e aos demais membros, menos disposto fica o sujeito para criar e produzir; no entanto, quanto mais energia for liberada, mais fica o sujeito disponível a usufruir dela, beneficiando-se assim também todo o grupo. Vejamos o seguinte trecho (Freud, vol. XVII):

Tentaremos nossa sorte, então, com a suposição de que as relações amorosas (ou, para empregar expressão mais neutra, os laços emocionais) constituem também a essência da mente grupal. Recordemos que as autoridades não fazem menção a nenhuma dessas relações. ...um grupo é claramente mantido unido por um poder de alguma espécie; e a que poder poderia essa façanha ser mais bem atribuída do que a Eros, que mantém unido tudo que existe no mundo? (p.117)

Na teoria freudiana, portanto, a estrutura libidinal é a pista para chegar-se ao funcionamento do sujeito no grupo. Isso nos ajuda a entender a importância do conhecimento pedagógico e do manejo das relações grupais por parte do professor, sem perder de vista o resguardo da necessidade de validar a existência de cada sujeito em sua singularidade. Referimo-nos aqui especificamente à importância do processo transferencial presente também na relação professor/aluno, mesmo não se tendo a intenção de criar ali o dispositivo analítico. É evidente a relevância deste tema para a perspectiva de produção de subjetividade naqueles em condição de alunos. Cumpre lembrar que o mesmo pode se dar na relação com colegas de sala de aula.

Instigado pela leitura psicanalítica, pode o professor desdobrar novas possibilidades de entendimento dos movimentos que se passam entre ele e seus alunos. Vem para suas mãos o recurso de perceber as formações do sujeito do inconsciente manifestadas pelo aluno, voltando-se para a escuta de suas demandas, tanto quanto de suas recusas. Por outro lado, evidencia-se o fluxo de movimentos entre o desejo de receber e o desejo de transmitir, sempre delimitados pela interdição imposta pela autoridade do professor e da instituição (lei maior).

Se, por um lado, a Psicanálise trouxe inegável riqueza de conteúdo teórico e uma radical mudança de leitura de mundo, por outro lado, ainda constatamos que a prática do educador tem se restringido a uma prática conteudista. As práticas pedagógicas conservam-se repetidoras de uma didática decaída, reprodutora de

aprendizes distanciados da consciência de sua importância na condição de sujeitos históricos (Freire, P., 2006). De acordo com a perspectiva psicanalítica, nem professor nem aluno podem fechar-se em verdades pré-estabelecidas e, podem efetivamente ser ajudados a renunciar à homogeneização que práticas tecnicistas e conteudistas tendem a produzir.

Capítulo II

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Na universidade, o ensino assume algumas condições diferentes das praticadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e no Médio; já é suposto que os alunos apresentem uma bagagem de conhecimentos prévios, assim como um manejo próprio na maneira de aprender. De fato, o que observamos em nossa experiência como egressos da graduação em Psicologia e como docentes nesta mesma área, é que o aluno, ao longo de sua escolaridade, o que inclui a instrução universitária, recebe informações, de um modo que, favorecem muito mais o adestramento que a autonomia, revelando a Educação muito mais como produtora de dependência do que de libertação.

Recorremos a Walter Benjamin (2007[1915]), filósofo crítico da sociedade e da cultura moderna, trazendo como ilustração o capítulo *A vida dos estudantes*, que compõe a compilação de textos *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, no qual apresenta sua visão sombria acerca da educação universitária. Já naquela época, o autor considerava a universidade em situação de franca dissociação dos processos criativos. Segundo ele, o ensino acadêmico já estaria fortemente inclinado à profissionalização, o que fazia preponderar o aprendizado por imitação, em detrimento do incentivo ao espírito crítico. Benjamin (2007) alertava para o prenúncio de uma realidade universitária fragmentada e fragmentadora, opondo-se a uma visão integradora do grupo de estudantes e, portanto, da própria sociedade.

Da época em que Benjamin formulou suas reflexões até hoje, muitos autores têm contribuído para a discussão do que vem a ser a função da universidade e, dentro do foco de nosso interesse, o diferencial que o fator relacional estabelece na academia. Nesse panorama, buscamos estudar as condições de investir numa perspectiva menos sombria a mais alentadora, discutindo as possibilidades de reabilitar o caminho da criação e do espírito crítico juntamente com a transmissão de

conhecimento teórico e técnico na formação do futuro psicólogo durante sua permanência como estudante da graduação, pelo viés da ética.

2.1 – DOIS OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Pretendemos abrir a discussão neste capítulo com um breve panorama sobre as relações no mundo contemporâneo e, para isso, buscamos o olhar de Maria Rita Kehl (2002) e o olhar de Zygmunt Bauman (1998).

Kehl (2002) afirma que a crise ética e paradigmática no mundo contemporâneo está ligada ao fato de que o intersubjetivo vem perdendo espaço na produção de sentido na cultura, em benefício dos interesses mercadológicos. Estes, voltados que são para os apelos imediatistas e corpóreos, ditam a volatilidade e o tom de banalidade da existência pós-moderna.

As razões de mercado só nos oferecem a repetição de sua própria trivialidade, revestida das aparências de um “saber viver” que só funciona se conseguimos reduzir a vida à sua dimensão mais achatada: o circuito da satisfação de necessidades. (pp.10/11)

A autora indica que os discursos e as narrativas vêm se empobrecendo de conteúdo simbólico e, que neste espaço esvaziado de sentido e de vitalidade a psicanálise vem contribuindo inclusive como um aporte filosófico à produção de subjetividade ao trazer à luz a singularidade do sujeito do inconsciente, não se restringindo ao contexto analítico do qual se originou.

A virada freudiana consistiu em fazer valer, pela disposição de Freud em escutar seus pacientes, uma palavra que até então vinha sendo jogada fora por médicos e cientistas, considerada vazia de sentido- a palavra exuberante das histéricas, o delírio dos paranóicos, as construções absurdas dos obsessivos. A virada freudiana forçou um lugar de abertura para essas palavras, revelando o sentido presente no sem-sentido das formações do inconsciente. (p. 109)

Kehl (2002) acrescenta que a psicanálise contribuiu efetivamente para se pensar a alteridade como o que não pode ser formatado pelos ditames da rigidez moral estabelecida em critérios puramente abstratos e que divide as ações do sujeito em duas partes estanques: o Bem e o Mal. A psicanálise, segundo ela, proclama

uma visão ética em que não é possível deixar de lado “os afetos, os aspectos particulares de cada escolha, a condição subjetiva dos agentes.” (p.27)

Bauman (1998), em sua obra *O mal-estar na pós-modernidade*, texto no qual o autor toma como ponto de partida o trabalho de S. Freud (1930[1929]) *O mal-estar na civilização*, por nós já utilizado no capítulo anterior. Bauman (1998) comenta que Freud ao escrever tal texto falava, na verdade, da modernidade e, não exatamente da civilização ou da cultura, na empreitada de esclarecer-nos sobre as tentativas de acordo entre o princípio de prazer e o de realidade para um mínimo de equilíbrio na existência humana. Bauman (1998) traz uma visão crítica do chamado mundo pós-moderno, no qual o valor supremo é a liberdade individual, o prazer pessoal, que tornaram-se a referência para todos os projetos e ações do homem contemporâneo.

Segundo este autor, no processo de subjetivação a partir do século XVIII estruturou-se uma concepção de ser humano portador de uma natureza selvagem a ser domada pela cultura e pela educação. Daí surgiu a clássica divisão entre os que detinham o poder e aqueles sobre os quais incidiam as ações e determinações dos primeiros.

A estrutura seccionou a visão do mundo, dividindo os seres humanos em aqueles que fazem e aqueles que “são feitos”, os escultores e os esculpidos, professores e alunos, os treinadores e os treinados, os guias e os guiados. ...

A mesma divisão constituiu os pensadores, os cultos, os instruídos como professores, educadores e mentores morais- simultaneamente os domadores de animais selvagens e ourives magistras. Por fim, constituiu o mundo como o teatro do seu encontro: o reino da socialização, educação, ensino e aprendizado. (p.162)

Vemos que isso marca até hoje a produção de subjetividade na academia, onde há os que detém o poder das ferramentas para a formação profissional e os que estão lá para formalmente adquiri-las, como se a troca intersubjetiva em nada contribuísse. Bauman (1998) utiliza a expressão ‘fábrica de ordem’ para nomear a noção de cultura nos processos de subjetivação nas instituições na modernidade, modelo que cuidava da “coerência e coesão das condições, na esperança de que a unidade das circunstâncias resultasse na uniformidade da conduta dos pupilos.” (p.163)

Para o autor, a pós-modernidade é marcada por uma ‘crise de paradigmas’, que consiste na impossibilidade de adotarmos um conceito único para compreender

o processo de subjetivação na cultura. Ele aponta uma falha de transmissão de informação por via cognitiva, ou seja, não há padronização na aquisição de conhecimentos, portanto, tenta-se acionar individualmente dispositivos para atender ao movimento das demandas interiores. Percebemos que tudo parece apontar para uma ênfase no individual, em detrimento do relacional, em meio a um contexto que mantém as características de divisão de poder datadas da modernidade mencionadas pelo autor. É possível observar que isso atinge as relações no âmbito da educação, inclusive as relações na sala de aula na graduação em Psicologia, onde encontramos alunos buscando adquirir individualmente um saber como quem adquire mais um produto num shopping-center. O papel de consumidor parece aplicar-se também à atitude na universidade.

Com o termo 'cooperativa de consumidores' (p.168) Bauman (1998) sintetiza sua visão de sujeito na pós-modernidade, indicando a tendência a reunir sujeitos que tenham em comum o foco no consumo da cultura.

A metáfora da cooperativa de consumidores é complementada de forma bastante neutra pela metáfora de mercado. (Só no ambiente do mercado pode conceber-se o modelo de uma cooperativa de consumidores.) O mercado, por sua vez, pode ser mais bem visualizado não como um sistema, mas como um campo de jogos- o local do jogo de oferta e procura. Ostensivamente, a venda de mercadorias é o interesse do jogo- porém, na realidade, algo mais ocorre aí: é somente no decurso do jogo que sinais são transformados em mercadorias. A oferta fornece entidades destinadas a se tornarem mercadorias- mas é a procura que as converte nisso. Além disso, o processo de "mercadorização" é simultaneamente o ato de nascimento do consumidor: mercadorias potenciais e compradores potenciais realizam-se juntos. (p.172)

Concordamos com Bauman (1998) em nosso cotidiano da prática docente, na qual podemos nos deparar com esse novo paradigma em subjetivação que aparece no empenho individualizado em 'adquirir' o ofício de psicólogo através do domínio de ferramentas básicas para o exercício futuro da profissão. Essa perspectiva indica a tendência ao afastamento de um movimento de construção do papel de psicólogo por meio de uma formulação intersubjetiva, a qual propicia o desenvolvimento do coletivo. Entendemos que o professor tenha também sua parcela de responsabilidade no investimento relacional em uma formação universitária que pode tanto limitar-se a ficar voltada para o mercado consumidor, formando consumidores que serão consumidos por outros consumidores, ou agir de modo a

contribuir para habilitar seus alunos a uma prática criativa e crítica, formando agentes de transformação.

Através dos autores aqui reunidos pretendemos uma visão da formação universitária do futuro psicólogo que contemple uma noção de ética que signifique uma construção intersubjetiva por meio do compartilhar conhecimentos e, que não fique restrita à aquisição de informações em uma disciplina curricular no final do curso chamada 'Ética Profissional', e sim, praticada vivencialmente nas relações em sala de aula ao longo de dez períodos letivos.

2.2 – REUNINDO VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PSICOLOGIA

Voltando nossa atenção principalmente à Educação na graduação em Psicologia, fomos buscar autores brasileiros que têm estudado os temas ligados à formação acadêmica do psicólogo. Escolhemos consultar a Revista Psicologia, Ciência e Profissão editada pelo Conselho Federal de Psicologia como veículo representativo das publicações e comunicações da nossa categoria profissional. Encontramos vários autores (em geral, docentes universitários) comprometidos com essa discussão, especialmente em textos datados da última década do século passado, quando se debatia a premência da reformulação dos currículos na graduação em Psicologia, visando um curso que se adequasse aos novos movimentos sociais e políticos do país e às novas demandas que interpelam o psicólogo.

Pardo, Mangieri e Nucci (1998), numa pesquisa em que buscaram levantar os aspectos mais presentes nas publicações que se referissem ao tema da formação universitária do psicólogo, dos quais pudessem obter um modelo de análise para a profissão, apontaram que “a profissão é um fenômeno composto de outros fenômenos” (p.16). Segundo os autores, os fenômenos que compõem o fenômeno da profissão são: o Objeto de Estudo, Procedimentos e Técnicas, o Código de Ética e, por fim, a Legislação.

Os **Conteúdos da Formação** representam aqueles aspectos em torno dos quais deve desenvolver-se a aprendizagem dos alunos. São eles: o Objeto de Estudo, Procedimentos e Técnicas e Ética.

O **Objeto de Estudo** é representado pelo conhecimento já existente sobre os fenômenos psicológicos...

Os **Procedimentos e as Técnicas** são representados pelos modos sistemáticos de proceder que os alunos devem aprender. ... Os alunos deverão trabalhar sobre os Procedimentos e Técnicas visando obter fundamentação teórica sobre os mesmos e domínio quanto a sua aplicação.

A **Ética** representa um conjunto de valores que deve permear todas as ações dos participantes do processo de formação. Fundada no respeito a pessoa humana, a Ética deve conduzir professores e alunos a analisarem suas ações, tendo em vista o aperfeiçoamento da própria formação e a melhoria dos serviços prestados à população, pelo curso de Psicologia. Neste sentido, a ética não deve ser apenas um conteúdo tratado num determinado momento do curso, mas sim uma prática cotidiana.

A **Atuação do Professor** refere-se às ações desenvolvidas pelo professor no decorrer do curso, tais como, planejamento de disciplinas, acompanhamento de atividades realizadas pelos alunos, orientação de pesquisas e de atividades práticas.

A **Atuação do Aluno** refere-se a ações desenvolvidas pelo mesmo no decorrer do curso, tais como, estudos e execução de atividades práticas, elaboração de trabalhos, atendimento à população. (p.18)

Tendo elencado esses fenômenos que compõem um modelo de análise para a formação acadêmica do psicólogo, os autores demonstraram que os resultados obtidos evidenciaram que a expressiva maioria dos textos pesquisados dava ênfase a referências nos aspectos estruturais do curso de Psicologia, enquanto que a minoria (cerca de 2,4%) referia-se a questões de Ética. Os aspectos relativos à Atuação do Professor e à do Aluno foram também pouco contemplados nos trabalhos científicos avaliados na pesquisa.

De posse dessas informações podemos concluir que os aspectos intersubjetivos referentes à formação do psicólogo não têm sido privilegiados como objeto de atenção e estudo por parte do próprio psicólogo ao pensar em produzir textos científicos para publicação em veículo oficial de comunicação e circulação na categoria.

Holanda (1970), num texto em que examina a relação entre formação profissional e exercício profissional, defende a necessidade de uma parceria mais integrada entre universidades, Conselhos Federal e Regionais de Psicologia e psicólogos em favor de uma articulação e desenvolvimento da formação, da ciência e da profissão. Segundo o autor:

Quem determina o que o aluno deve saber? A Universidade, a comunidade científica, o Ministério da Educação ou o Conselho da categoria? A questão da formação do psicólogo já vem passando por diversos questionamentos nos últimos anos, culminando em trabalhos, pesquisas e discussões que envolvem, principalmente, a reforma curricular (no sentido de adaptar o currículo mínimo aos progressos da ciência psicológica), acompanhamento dos cursos de graduação (no âmbito da avaliação dos cursos já existentes e preocupação com os novos cursos), e outros temas. (p.5)

O autor indica que para as inquietações quanto à formação do psicólogo, o caminho tentado para o exame do problema ainda é o da reformulação curricular que, de acordo com a nossa percepção, não dá conta da gestão da crise na formação acadêmica. Nesta mesma linha, Holanda afirma: “É preciso que o psicólogo assuma seu papel como transformador da realidade e, para isto, é fundamental que a formação seja engajada com um compromisso ético.” (p.6)

Moura (1999), engajada no debate das proposições político-pedagógicas para o curso de Psicologia, apresenta-nos nesse seu texto uma discussão sobre a urgência de se pensar a graduação em Psicologia sob uma perspectiva da formação de um psicólogo transformador. A autora critica a visão psicologizante da realidade que domina a formação do psicólogo, levando-o a um raciocínio moldado pelas explicações individualizadas e individualizantes dos sujeitos, como se não fossem participantes do contexto cultural e social. Partidária do enfoque generalista ao curso de Psicologia, Moura (1999) indica que uma visão ‘clínica’ aumentada permitirá ao futuro psicólogo vislumbrar intervenções mais produtivas na direção de implicar os sujeitos em sua condição de cidadania. Como podemos ver:

... a clínica não mais se refere a um campo de atuação específico ou a uma modalidade da prática de psicoterapia. O uso do termo “clínica” passará a designar a especificidade do trabalho do psicólogo, referindo-se a uma forma de olhar os fenômenos que ultrapassa a obviedade dos fatos e vai buscar no oculto, no não-dito, nas entre-linhas, a interpretação intersubjetivamente construída e compartilhada, que confere significado e pertinência à existência concreta.

A especificidade da prática clínica consiste em analisar, nos fatos do cotidiano social, a dimensão das trocas intersubjetivas, compreendendo como se constroem e como se articulam os processos coletivos de heteronomia, de lutas, disputas, jogos de poder e processos coletivos de autonomia, solidariedade e criatividade que constroem modos de ser, pensar, sentir e agir, enfim, sensibilidades que se entrelaçam como “um nó em uma extensa rede de inter-relações (Bonin, 1998) em permanente movimento e mutação. ... (pp.14 e 15)

Moura (1999) aponta para uma prática curricular generalista e crítica como o caminho para a formação de um profissional da transformação: “É bem verdade que já temos uma referência sobre o que precisamos e queremos fazer: construir um profissional capaz de empreender uma prática pluralista, crítica e transformadora, que saiba reconhecer as demandas de intervenção e propor caminhos que atendam a essas demandas.” (p.19)

Carvalho e Sampaio (1997) num estudo em que se propuseram a examinar a formação do psicólogo e as áreas de atuação profissional contempladas pela grade curricular da universidade, concluíram que o curso de graduação em Psicologia, na época de sua regulamentação pela lei 4119 de agosto de 1962, voltava-se para a formação teórica e técnica, não considerando os aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes no processo pedagógico. Os autores salientam que as defasagens entre currículo e efetiva preparação para o exercício da profissão tornaram os estágios, em alguma medida, ainda hoje em dia, como lugares de descarga da tensão que se estabelece ao longo dos períodos do curso.

Sensíveis a esta questão, os Conselhos Regionais de Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) têm mantido fóruns de discussão acerca da necessidade de se fazer uma revisão desta visão inicial do currículo de Psicologia. As novas diretrizes curriculares recomendam que no chamado ‘Núcleo Comum’ da graduação sejam oferecidas mais atividades práticas entremeadas às disciplinas teóricas, de modo a antecipar as aproximações entre estudantes e comunidade e ampliar o conhecimento de recursos de observação e intervenção. Mesmo que o objetivo desta medida não seja especificamente o âmbito relacional, trata-se de um significativo avanço nas possibilidades de investimento nos processos dialógicos na formação universitária do futuro psicólogo. Essas atividades, assim como os estágios, por serem acompanhados e supervisionados em grupos pequenos proporcionam ao aluno uma proximidade maior, até então pouco conhecida ou até mesmo desconhecida, para com seu mestre ou com seu supervisor. O mesmo se aplica às relações entre os colegas de equipe de estágio, a partir das trocas acerca das observações realizadas em campo e das discussões daí advindas. Isso propicia ao supervisor e a seu grupo

de estagiários um campo de experimentações através da produção compartilhada de vivências e reflexões sobre a prática.

Entendemos que essa troca intersubjetiva é o que efetivamente faz a diferença em se tratando do futuro exercício profissional do psicólogo, no entanto, permanece a dissonância entre teoria e prática, aberta desde os primórdios da graduação. É como se pensássemos num aprendizado teórico dissociado de aspectos subjetivos e, num aprendizado da prática sem a devida fundamentação teórica. De acordo com Carvalho e Sampaio (1997), só a reformulação curricular não é suficiente para o aprimoramento da qualidade da formação universitária do estudante de Psicologia:

...o aprimoramento da formação não depende simplesmente de um acréscimo de conteúdos nos cursos, mas da estruturação destes segundo uma “política” de formação que privilegie a participação dos estudantes no próprio processo de construção do conhecimento. Ao insistirmos aqui na formação básica não estamos pensando apenas em currículo mínimo ou em disciplinas que constituíram, por assim dizer, o “ciclo básico” da Psicologia por oposição ao “ciclo profissionalizante”, mas em uma formação científica que deve estar presente ao longo de todo o curso. ... Esta atitude de pesquisador capacita o profissional a “criticar, analisar, reformular, inventar, pensar” a situação com que se defronta e não se restringir à posição de um técnico “aplicador de procedimentos aprendidos”. (p.16)

2.3 - A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DA ATITUDE FILOSÓFICA

Ao trazer a proposta de inserir uma permanente atitude científica que contemple a perspectiva da intenção pesquisadora ao longo do curso de Psicologia, Carvalho e Sampaio (1997) nos apresentam uma reflexão que nos remete a também pensar numa linha de trabalho na academia que privilegie a atitude filosófica como provocação permanente ao estudante. Recorremos à filósofa Marilena Chauí (1996) para conosco desdobrar esta reflexão:

Imaginemos, agora, alguém que tomasse uma decisão muito estranha e começasse a fazer perguntas inesperadas. Em vez de “que horas são”? ou “que dia é hoje?”, perguntasse: O que é o tempo? Em vez de dizer “está sonhando” ou “ficou maluca”, quisesse saber: o que é o sonho? A loucura? A razão?

...

E, se em vez de afirmar que gosta de alguém porque possui as mesmas idéias, os mesmos gostos, as mesmas preferências e os mesmos valores, preferisse analisar: *O que é um valor? O que é um valor moral? O que é um valor artístico? O que é a moral? O que é a vontade? O que é a liberdade?*

Alguém que tomasse essa decisão estaria tomando distância da vida cotidiana e de si mesmo, teria passado a indagar o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente, nossa existência.

Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de **atitude filosófica**. (pp.11/12)

Chauí (1996) provoca-nos a sair das crenças e preconceitos do senso comum para uma atitude crítica, de espanto, de distanciamento do mundo cotidiano, olhando o novo como novo e, a Filosofia nos faria essa convocação permanentemente. Consideramos tal provocação/convocação extremamente pertinente à reflexão que nos propomos neste trabalho, já que não pretendemos formar um aluno da graduação em Psicologia repetidor de teorias e mero aplicador de técnicas, totalmente dominado pela fala de seus mestres - isso seria formatar e, não, formar um futuro profissional.

Como nos fala Chauí (1996): "... a Filosofia tem uma vocação para formar um todo daquilo que aparece de modo fragmentado em nossa experiência cotidiana." (p.15). Se a fragmentação provoca desconforto e nos remete ao desamparo, a autora mais adiante oferece-nos sua perspectiva do sentido da busca de uma atitude filosófica e, que nós adotamos como recurso possível na graduação em Psicologia:

... quando perdemos nossas certezas cotidianas e quando as ciências e as artes ainda não ofereceram outras certezas para substituímos as que perdemos.

Em outras palavras, a Filosofia se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer. (p.17)

Entendemos que a relação professor/aluno na graduação em Psicologia corresponde a essa função de recíproca promoção de senso crítico, pois não basta reduzir o processo de aprendizagem a uma transação de transmissão e aquisição de conhecimento; é preciso criar abertura à mútua instigação que o contato com os

conteúdos pedagógicos do curso de Psicologia provoca: professor e alunos são permanentemente convocados a desenvolver a Ética. Não concordamos, portanto, em falar de produto de aprendizagem e, sim, em produção de aprendizagens, pois trata-se de uma relação entre sujeitos, o que vai muito além de entrega e recebimento de informações e de instrumentalização técnica visando uma prática para as demandas de mercado.

2.4 – RECORRENDO À PSICANÁLISE DE FREUD PARA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA EM PSICOLOGIA

Reiteramos o lugar fundamental que a transferência (no sentido Freudiano) ocupa no aprendizado, pois, subverte o engessamento do senso comum do contrato pedagógico que pressupõe posições/papéis previamente determinados e determinantes numa situação de dominação educacional, ao implicar os sujeitos no processo de aprendizagem através de uma relação em que os afetos, histórias de vida e atitude filosófica tomam parte e, abrem espaço para a criação do que não está aí, retirando de cena o primado do que vem pronto para ser repetido, consumido e não digerido.

Os autores (de formação psicológica) até aqui elencados, a saber Pardo, Mangieri, Nucci, Holanda, Moura, Carvalho, Sampaio, apresentam-nos suas inquietações, propõem ricas discussões em variadas linhas de pensamento, com diferentes e importantes contribuições sobre temas relevantes que se articulam com a graduação em Psicologia no Brasil. Porém, não encontramos referências explícitas, nem estudos específicos sobre a pertinência da relação professor/aluno como fator de impulso para todo o processo de transformação pretendido por esses mesmos autores em seus valiosos trabalhos. A implicação da transferência no processo educativo ainda permanece em aberto. De fato, tal risco nos incentiva ainda mais a verificar em que circunstâncias a relação entre mestre e discípulo estabelece a diferença no aprendizado da profissão quando se trata do futuro psicólogo.

Pensando no cenário que na academia monta-se para o aprendizado, cabe perguntar quem é o protagonista. Na visão do aluno, é o professor? E, na visão do

professor, é o aluno? Neste trabalho pretendemos colocar como protagonista a relação entre professor e alunos, como o que muito se ignora e, que, no entanto, efetivamente marca a diferença na formação do psicólogo. No entanto, como olhar para a relação 'protagonista' da cena educativa, em meio a tantas outras relações que lá se presentificam? Como lidar com ela? Propomo-nos a dirigir nosso olhar ao que circula entre professor e aluno; ao que está aí e ao que não está tão evidente, ao que pode ser criado, construído, trazido ao olhar, "des-coberto".

Cada profissional saído de curso de graduação carrega lembranças de um ou alguns professores que lhe deixaram marcas de sua singularidade como educadores, que foram além do conteúdo pedagógico por eles ministrado, conforme nos indicou Freud (1914) em *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, que já apresentamos no primeiro capítulo. Por outro lado, Jacoby (1984) indica que a excessiva idealização do modelo pode levar à busca de fusão com o objeto ideal e, que, somente pela descoberta da imperfeição deste é que aquele que idealiza pode conscientizar-se dos aspectos de si mesmo que antes eram vivenciados como sendo do outro. Por imperfeição podemos entender a decepção do aluno em não poder obter seu aprendizado como algo que vem pronto do outro.

No esquema tradicional de ensino e aprendizagem uma situação corriqueira que nos interessa enquanto observadores e pensadores do ensino na graduação de Psicologia: uma exacerbação da veneração ou da decepção do aluno para com seu mestre, revelando uma relação de dependência. Neste aspecto convém lembrar que o excesso de transferência positiva ou negativa pode ser prejudicial na medida em que mantém o aluno preso ao modelo do mestre, como algo a ser copiado ou inteiramente rejeitado. Isso pode impedi-lo de apostar na condição de criar seu próprio modelo profissional. Já que aqui pensamos o professor como sendo o preceptor que encaminha o aprendiz a lidar com suas próprias condições de aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de recursos até então não conhecidos, livrando-o da dependência do modelo, propomo-nos a lançar um olhar sobre as muitas possibilidades contidas nas relações em sala de aula, para além do amor transferencial.

2.5- DIFERENTES OLHARES SOBRE AS ESPECIFICIDADES DA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE A PARTIR DAS RELAÇÕES EM SALA DE AULA.

Exibir-se como 'fonte de todo conhecimento' revela uma inclinação do professor à onipotência e à onisciência, e fomenta a formatação de futuros profissionais supostos detentores do saber sobre o outro. De fato, o que sabe um professor sobre um aluno? Apenas sabe que não sabe sobre ele mais do que o próprio possa vir a saber. Ao dar espaço ao que não sabe, o mestre enseja abertura ao que o aluno não sabe, oferecendo-lhe assim a oportunidade de aprender sobre seu próprio modo de vir a conhecer. É uma aposta no desconhecer como melhor via de acesso ao conhecer e ao conhecer-se como sujeito da aprendizagem.

O professor oferece sua relação com o conhecimento; o encantamento do mestre com o seu peculiar aprender indica sua própria caminhada em direção a conhecer e conhecer-se enquanto sujeito da aprendizagem. Isso não significa tornar-se um modelo de aprendizagem para o aluno, mas pode servir de instigação ao aluno a olhar para seu próprio desejo de conhecer. Atento à alteridade, o professor cria uma abertura para receber o modo como o aluno aprende, encantando-se com a singularidade de seu aprender, favorecendo assim com que o aluno encante-se com seu próprio aprender.

O professor aprende ensinando e ensina aprendendo – sobretudo aprende e ensina a partir da perspectiva de que é um permanente aprendiz de si mesmo, do outro e do modo como este aprende a conhecer. Ao dizermos isso não insinuamos ingenuamente que o professor deva ser mais um aluno em sala de aula; a diferença de papéis e funções precisa estar claramente definida, pois a troca intersubjetiva só se dá em presença da alteridade. Naquele cenário passam diferentes histórias, diferentes experiências, diferentes conhecimentos, diferentes objetivos, diferentes projetos, diferentes aprendizados. A diferença é o que possibilita o encontro.

Garcia (1989) é um educador que fundamenta suas idéias na obra de Paulo Freire e, que oferece-nos suas reflexões acerca da importância da relação professor/aluno nos cursos de formação de profissionais. Embora em seu texto o autor aborde especificamente a formação de professores, podemos articular suas idéias com as nossas quanto à formação de psicólogos.

Na relação pedagógica o que se aprende não é tanto o que se ensina (o conteúdo) mas o tipo de vínculo educador-educando que se dá na relação. Se o vínculo é autoritário- ainda que maneira paternalista ou “democrática”- os alunos, os futuros professores em nosso caso, assumirão uma postura autoritária diante de seus próprios alunos, apesar de lhes haver ensinado enfaticamente que a educação deve ser “libertadora”. O educando modifica suas atitudes (aprende) porque estabelece um vínculo com o educador – e com o saber, como veremos; o caráter desse vínculo condiciona o caráter da aprendizagem. Se o vínculo for *dependente*, isto é, se o educando se modifica como um mero reflexo das modificações que naquele momento se deram na personalidade do educador e, por isso, para aprender, *depende* do ensino do professor, as aprendizagens futuras necessitarão desse tipo de vínculo para se concretizarem. (p. 346)

Baseados nessa citação, afirmamos que para ser psicólogo não basta ter contato com os ensinamentos contidos na grade curricular, nas pesquisas acadêmicas, nas palestras e eventos dos quais participa, pois se assim fosse, bastaria ler livros e passivamente assistir ao que se passa na universidade para tornar-se psicólogo e, bem sabemos que não é o caso. Reiteramos que isso não condiz com a formação do psicólogo enquanto agente de transformações. Ainda sobre o vínculo de aprendizagem, Garcia indica que:

Ora, o vínculo é, em princípio, de dependência, pois quem não sabe depende de quem sabe, mas para completar o sentido autêntico desse vínculo deve-se caminhar, começando por superar essa dependência, até culminar com a ruptura desse vínculo. A meta derradeira desse vínculo, repito, é fazer crescer, é conseguir que quem aprende não dependa de, é estabelecer um vínculo paradoxal cujo sentido profundo é atingido quando ele se rompe como tal, ou seja, quando o educador deixa de ser alguém de quem o aluno depende. (p.347)

No entanto, a instituição escolar que, pelo menos em tese, apresenta-se como o lugar onde se cria condições de ocorrer aprendizagem, não raro constitui-se como reprodutora de verdades prontas para serem consumidas. O próprio Garcia comenta a respeito da instituição escolar:

Trata-se de uma organização que, por sua estrutura interna, determina certos tipos de relação entre as pessoas (docentes, alunos, auxiliares, etc.) que a ela pertencem. Se sua razão de ser é educar, no sentido que estamos definindo esta palavra, ela deveria ser um local onde se proporcionasse continuamente o enriquecimento da personalidade, um campo fecundo de relações humanas maduras ou que tendessem ao amadurecimento, onde a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade fosse efetiva. Todavia, nossa experiência docente, em qualquer nível do sistema, mostramos o contrário. (p.348)

O autor prossegue, apontando que vínculos de dependência geram estereotipia, em vez de reflexão e criação, como na experiência compartilhada de conhecer. Concordamos com o autor que a estereotipia estabelece a reprodução de repetidores de um modelo profissional formatado na noção de detenção de poder do conhecimento dos fenômenos psicológicos, sem compromisso com o fluir subjetivo. Concluimos que, na estereotipia ficam engessadas as subjetividades por impedimento às trocas intersubjetivas. No trecho a seguir o autor reafirma o valor do vínculo libertador:

...é preciso ter em mente que a aula na aprendizagem libertadora é o vínculo e não o conteúdo. Evidentemente este também tem sua importância, uma vez que o conhecimento cientificamente verdadeiro traz, em si mesmo, uma carga libertadora na medida em que nos revela as realidades físicas e humanas, individuais e histórico-sociais; mas esta carga atua com o tipo de vínculo que o educando com ele estabelece. (p.352)

Por outro lado, devemos ponderar que a noção de aprendizagem como sendo um acontecimento singular do sujeito não se coaduna com a noção de autonomia se esta corresponder simplesmente à idéia de uma independência desvinculada do outro. A aprendizagem como experiência subjetiva e intersubjetiva, envolve tanto as noções de autonomia e heteronomia, quanto a de mutualidade.

Cunha (2005) desenvolveu estudo sobre a constituição do papel e da função do professor a partir das noções de subjetividade e intersubjetividade no dia-a-dia da sala de aula. A autora aponta que as relações entre sujeitos “são social e historicamente organizadas, o que significa considerá-las como interação” (p.200). Cunha valoriza a subjetividade nos papéis sociais que se estabelecem nos processos em sala de aula, dos quais não se pode excluir a presença de um sujeito para o outro em benefício dos conteúdos pedagógicos. “Consideramos que as relações sociais não envolvem apenas trocas objetivas; elas constituem um processo interativo no qual se destacam as relações inter e intrapessoais, que também poderíamos denominar subjetivas.” (p.197). Mais adiante, ela afirma que “Os funcionamentos interpsicológico e intrapsicológico guardam entre si uma relação dialética, o que permite pensar a relação inter-intrapsicológico em termos de dialogia e da participação do outro na constituição do sujeito.” (p.203). Para a autora, a singularidade do processo de aprendizagem reside na interação, a qual produz

subjetividade através da transformação de papéis e funções sociais em funções psicológicas superiores, conforme encontramos no seguinte trecho:

Constatamos também que a significação e a produção de sentidos são operações que fundamentam as experiências na sala de aula e que o professor, quando produz o seu trabalho ou fala de si mesmo, enfatiza aquelas questões que, em um determinado momento, são consideradas por ele como significativas, e por isso tais produções podem indicar uma síntese personalizada do processo social de constituição do sujeito. Podemos tomar, assim, o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação às condições de produção do cotidiano da escola e da sala de aula como indícios da constituição do sujeito. A relação entre pensamento/linguagem/fala/ação/emoção constitui uma questão fundamental para a compreensão do que é como funciona o psiquismo humano. (p.203)

Com conclusão do pensamento de Cunha quanto à ênfase nos processos de constituição de subjetividade, especialmente a partir do papel e da função do professor, citamos o seguinte trecho: “Por isso podemos dizer que a constituição do sujeito ocorre no dia-a-dia de diversas formas, combinando, de diferentes maneiras, consciência, afeto, reflexão e ações.” (p.204). E este outro:

A subjetividade constitui-se a partir de redes (relações) comunicativo-dialógicas que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixá-los como sujeitos e de buscar compreendê-los na relação com grupos e subgrupos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia dessa instituição. (p.210)

Dando seqüência à linha de pensamento sobre a constituição de subjetividade a partir das experiências dialógicas em sala de aula, fomos buscar a contribuição de Tacca (2005). Esta autora enfatiza a importância de se compreender todo processo de aprendizagem através das relações que são estabelecidas em sala de aula. Encontramos em diversos trechos do texto *Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade*, sua convicção de que a aprendizagem se dá por processo de trocas intersubjetivas e, que a subjetividade constitui-se e reconstitui-se no sistema de interações do sujeito em seu contexto de relações. Vejamos:

Podemos destacar a sala de aula e a escola como contextos precípuos de configuração da subjetividade, não somente pelo tempo que permanecemos neles, como pela força que sabemos ter em nós os amigos e os professores com os quais convivemos. Podemos nos lembrar de proximidades e de distanciamentos com uns e com outros, que revelam nossas identificações. (p.216)

Nesse sentido é impróprio considerar uma lógica do intrapsíquico e outra do interpssíquico. ... Tal sujeito é assim, a expressão de seu sistema atual de interações, bem como a expressão da história de suas relações. Na subjetividade, encontram-se articulados o individual e o social como dois níveis de um mesmo processo que se relaciona e se integra de diversas formas resultando no desenvolvimento de ambos. (p.216)

O processo de aprendizagem, assim, só pode ser analisado, interpretado e compreendido acontecendo na integração do individual com o social, ou seja, dentro do sentido subjetivo ou da configuração subjetiva que o sentido assume perante o objeto de conhecimento. (pp. 216 e 217)

Nessa direção, o estudo da sala de aula pode esclarecer de que maneira as situações interativas são vivenciadas e como se tornam impactantes como circunstâncias de desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo. (p.217)

Tacca (2005) propõe que não há como apresentar e receber conteúdos pedagógicos sem vincular este ato a uma troca intersubjetiva, onde o que efetivamente faz a diferença, ou seja, o que propicia a transformação da informação em conhecimento pleno de significação é a interação entre os sujeitos do ensino-aprendizagem. Daí o aluno vir a poder fazer algo com um conteúdo que passa a lhe pertencer e operar sucessivas reconfigurações em sua percepção de si, do mundo e das relações que nele estabelece.

A comunicação, na relação professor-aluno, bem como sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apóia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade. (p.217)

... ao acessar a parte objetiva do sentido, também se está acessando a subjetividade. Infere-se, assim, que, ao interpretar o objetivo, estamos também alcançando processos subjetivos. (p.232)

Sobre os processos de ensino-aprendizagem diz a autora:

... precisam ser pensados como oportunidades de exploração dos conteúdos subjetivos que se integram aos objetivos escolares. As práticas formais de ensino mudariam consideravelmente, se fossem consideradas como processos intersubjetivos, em que transitam, dinamicamente, os sentidos e os significados dos diferentes atores em sala de aula. (p.235)

Ao reclamar a necessidade de investigação e de inclusão dos espaços subjetivo e intersubjetivo de professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem, expressamos nossa preocupação em relação ao fato de que, para que os objetivos e expectativas do sistema educacional, no

tocante ao aluno, se cumpram, é urgente incluir ambos, professor e alunos, como sujeitos desse processo mútuo de significação. (p.236)

Pensando na graduação em Psicologia, a contribuição de Tacca (2005) se mostra efetivamente aplicada, na medida em que nos lembra que o sentido do que é transmitido somente emergirá enquanto se considerar a relevância do encontro de subjetividades, da malha intersubjetiva que se forma entre professor e alunos. Portanto, juntamente com a transmissão do conteúdo pedagógico, é criado o sentido de papel e função profissional, o que, cada aluno vai elaborar de maneira singular em sua experiência de aprender. De acordo com o que a autora frisa, só pode haver aprendizagem se dali brotar um sentido, o que na graduação em Psicologia representa que, ao lidar com o conteúdo pedagógico em sua vivência particular com o mesmo, o aluno presentifique a possibilidade de estar criando uma relação singular com a futura profissão.

Para isso, torna-se importante que, na sala de aula, sejam buscadas negociações de sentido entre alunos e professores, que são portadores de subjetividades únicas. Os conteúdos escolares, em si mesmos, somente alcançam seu potencial no desenvolvimento se estiverem revestidos de sentidos subjetivos para o aprendiz, podendo transformar-se em reguladores de ação individualizada e autônoma. Isso quer dizer que o aluno apenas opera com o conhecimento, caso este esteja integrado aos seus sistemas psicológicos, que integram cognição e afeto, ou seja, se esse conhecimento se constituir em algo íntimo, abstraído e generalizado, o que possibilita a utilização ou a reutilização conforme pede cada situação. De nada vale entrar em contato com inovações tecnológicas ou com novos achados da ciência se isso não adquire valor subjetivo que prenuncie a possibilidade de aprendizagem, a qual se define pela possibilidade de novas ações do sujeito que funciona de forma integrada. (p.237)

Fernández (1994), educadora e psicopedagoga fundamentada na Psicanálise, aborda de maneira interessante a importância do professor universitário na permissão ao aluno para o desejo de conhecer. Ela refere-se ao exibicionismo que pode acometer alguns docentes, fazendo-os mostrarem-se como o próprio conhecimento diante de seus alunos, propiciando inibição ao desejo de conhecer. Vejamos:

Entre os professores universitários, acredito que esta modalidade está muito em moda. O ensinante exhibe conhecimento e o aluno, por tal razão, evita conhecer.

Vocês poderão dizer: mas os alunos pedem, provocam para que o professor exhiba. Isso ocorre a partir das diferentes modalidades de defesa

que os adolescentes, em geral, precisam. Este é um conflito que cada um de nós, como professor, tem que resolver: aceitar que seus alunos possam aprender dele, porém sem idealizá-lo, sem considerar que sabe tudo. É uma situação que parece muito simples, mas é um tema que temos que ter claro internamente. ... O desejo de conhecer conecta-se com a angústia. Não há criatividade possível, se não há contato com a angústia, com a elaboração e a representação dessa angústia. Não há desejo de conhecer sem contato com o desconhecimento. Na medida em que alguém vai cobrindo a falta, o espaço dessa falta vai se ampliando cada vez mais. É o movimento do desejo de conhecer. Mas se aparece um ensinante que se posiciona como aquele que tem as respostas para todas as faltas, obviamente não haverá circulação do desejo de conhecer. (p.162)

Ao perceber-se criando e recriando sua relação com o conhecer, o mestre não obstrui a visão do aluno na direção do conhecimento, e é precisamente isso que encanta o aluno: descobrir que pode encantar-se com sua singular caminhada rumo ao conhecer e conhecer-se, legitimando-se como sujeito da aprendizagem. A esse respeito, Fernández (1994) comenta sobre a impossibilidade de um docente interessado em motivar os alunos para aprendizagem, pautar suas atividades em técnicas.

Não tenho uma técnica para resolver problemas. Tenho uma série de conhecimentos, de instrumentos. Se vejo cada situação como nova, como um desafio no qual encontro uma pergunta e uma resposta distinta, não há resposta prefixada que valha. A questão básica a considerar é uma mudança de atitude, não uma mudança de técnica. Temos tido muitas técnicas, e certamente vão haver muitas outras melhores. Além disso, as técnicas são necessárias, mas não resolvem a questão.

Por sorte, aqui, nesta Universidade, temos a possibilidade de encontrar um grupo de professores (o que me dá uma grande alegria) que se questionam sobre seu ensinar, mesmo que suas temáticas sejam as “ciências duras”. Com esta atitude, os professores podem contatar com o lugar importantíssimo que ocupam na promoção de saúde ou de doença. (p.165)

Voltando a Garcia (1989), as funções de um docente comprometido com a educação libertadora seriam: romper o estereótipo do vínculo dependente, mesclando diretividade com não-diretividade, isto é, ter objetivos, sem ser autoritário. Concordamos, acrescentando que o docente deve instar os alunos a verificar seus próprios objetivos e os modos de lidar com os colegas, com o professor, com o conhecimento e com sua maneira de conhecer. Desta forma, pretendemos favorecer no aluno uma revisão dos modelos já assimilados em contraste com a singularidade de seu propósito com a própria formação profissional. Garcia ainda acrescenta que

cabe ao professor desvelar os ditos e os não-vistos na dinâmica do grupo de alunos da turma; aproveitar falhas do tipo esquecimentos e equívocos de modo a estabelecer uma parceria com o processo de aprendizagem do aluno, este possa ser estimulado a autonomia de estudar, pesquisar, refletir, duvidar, criticar, enfim, de manejar criativamente sua relação com o conhecimento; sinalizar os fenômenos relacionais e aproveitá-los para o aprendizado coletivo, sem contudo travesti-lo de interpretação psicanalítica, uma vez que o contexto escolar não comporta tal encaminhamento. Acreditamos, porém, que seja possível uma atitude pedagógica que abarque as manifestações do Inconsciente e suas articulações no grupo, de modo a trazer à tona tudo o que contribua para um entendimento dos fenômenos relacionais que facilitam ou obstruem a aprendizagem.

O assinalamento do professor é não-diretivo, pois não tem o intuito de correção, mas sim, de sugerir que se perceba algo que ali está dando o sinal de sua presença. Neste contexto, o grupo passa a poder dedicar-se à tarefa de aprender a ser psicólogo através de um vínculo/parceria de construção coletiva a partir do encontro com a alteridade, uma vez que o professor entra em cena como um facilitador das experiências de conhecer pelo ato de conhecer-se como sujeito da aprendizagem.

Ao longo da docência, na memória dos professores alguns alunos são lembrados em especial, devido à singularidade de sua participação no processo educacional; um ou outro traço de alguns alunos fica registrado devido a alguma situação específica que os tenha colocado em destaque diante do mestre. Pensando no que seria este 'destaque', remetemo-nos a situações de encontro efetivo, onde haja maior proximidade favorecida pela mediação dialógica.

Sem receber a palavra do aluno não há como o mestre conhecê-lo, não há como saber-se participando de sua formação, nem como identificar sua demanda. Em cada palavra dirigida ao mestre há tanto um pedido quanto um oferecimento. Cria-se uma possibilidade de encontro de subjetividades – um evento intersubjetivo, que é exatamente o que aqui nos importa. O pedido e o oferecimento do aluno podem vir em forma de crítica, dúvida, equívoco, agradecimento, elogio, questionamento, competição, etc. O revestimento pode ser o tom agressivo, ácido,

sedutor, bajulador, envergonhado, subserviente, ávido por conhecer, sinceramente interessado em aprender, entusiasmado, racional, emotivo, etc. Venha como vier, ali está o aluno presentificando-se, ousando ir além da formatação do passivo recebedor de ferramentas que o habilitarão tecnicamente. Mais que informação, ele solicita algo ao professor: minimamente ser percebido em sua singularidade, oferecendo-se subjetivamente em meio à massa de alunos da turma. É como uma carta de apresentação escrita de próprio punho.

Ao acolher este pedido/oferecimento/apresentação o docente estabelece uma validação daquele sujeito, medida que se alinhava ao dado objetivo da informação referente ao conteúdo pedagógico em foco. Pondo lado a lado a confirmação do sujeito e a investigação do conhecimento relativo ao conteúdo da disciplina, o professor encarna propriamente o regente, aquele que rege, integrando e harmonizando diferentes sons, vozes, tentando eliminar ruídos indevidos. O mestre pode encaminhar a cena pedagógica na direção de transformar a sala de aula num laboratório para as experiências subjetivas da turma, que, enquanto lidam com o conteúdo da disciplina, criam-se e recriam-se no encontro intersubjetivo.

No 'laboratório da intersubjetividade' que pode ser a sala de aula na graduação em Psicologia, não há como mestres e alunos esquivarem-se do impacto que o conteúdo das disciplinas que envolvem o estudo dos fenômenos psicológicos provoca e evoca. Entendemos que este impacto produz mobilizações imprevisíveis, revivescências, questionamentos, curiosidades e inquietações. Tudo isso cria as condições para aquecer a malha relacional tecida pelas implicações singulares dos sujeitos no processo acadêmico, tanto professor quanto alunos. Portanto, não há como separar cognição, afetividade e o social no contexto educacional, especialmente no que se refere à graduação em Psicologia.

Desviar-se desses impactos e não reconhecer o espaço relacional acadêmico, em si mesmo, como um dispositivo formador pode constituir-se numa 'anti-aprendizagem', ou 'anti-ensino', o que redundaria em direcionar a universidade para o treinamento de técnicos para assumir o posto de responsabilidade pela reificação dos fenômenos psicológicos, profissionais descomprometidos com a ação

transformadora. Afinal, como aprender sobre subjetividade, distanciando-se da troca intersubjetiva?

Recorremos a Fernández (1994) para enlaçar a contribuição psicanalítica ao enfoque transformador da educação.

No processo de ensino-aprendizagem também há todo um processo de “transferência”. A transferência não é só um fenômeno que se dá só no campo da sessão analítica. O professor e o aluno também transferem. O professor transfere sua imagem de adolescente- se é um professor de adolescentes- sua imagem de criança, sua imagem de aluno, sua criança ideal, seu aluno ideal. O aluno transfere sua imagem materna, sua imagem paterna, enquanto ensinantes. Ambos transferem todas as imagens que, em sua vida, construíram sua história de aprendizagem.

Mesmo se tivermos fisicamente duas pessoas, um aluno e um professor, nessa situação há centenas de pessoas incluídas. Num grupo escolar, teríamos que multiplicar por cem cada vínculo para poder dar conta da quantidade de personagens que circulam dentro desta situação de ensino-aprendizagem.

É neste interjogo de transferências e significações que a apropriação do conhecimento (que é a aprendizagem) pode se realizar como transformação. (p.174)

Entendemos que a autora nos indica sua convicção de que os fenômenos relativos à aprendizagem podem ser compreendidos e estudados pelo viés do vínculo transferencial, o qual, em si, traz uma perspectiva de elucidação da subjetividade do mestre e do aluno para a cena educativa. Neste interjogo de subjetividades, apresenta-se a possibilidade romper com o binômio autoritarismo/submissão, dando vez a uma relação criativa e, portanto, libertadora.

Capítulo III

A DIALOGICIDADE EM EDUCAÇÃO - A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE E A ÉTICA DE MARTIN BUBER

Nos capítulos anteriores apresentamos a contribuição da Psicanálise à compreensão da relação entre professor e aluno e discutimos as especificidades desta na graduação em Psicologia. Neste capítulo pretendemos acrescentar as contribuições de Paulo Freire, assim como de sua filha e seguidora, Madalena Freire, que pensam a Educação pelo viés da dialogicidade. Apresentaremos também reflexões que articulam esta abordagem em educação à teoria Psicanalítica de Sigmund Freud. Fundamentando filosoficamente a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, traremos a perspectiva ética dialógica do filósofo existencialista Martin Buber. Proporemos idéias que relacionam as diferentes perspectivas de todos estes autores com os processos presentes nas relações entre professores e alunos na graduação em Psicologia, que é o tema desta dissertação.

3.1- A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

A pedagogia de Paulo Freire é essencialmente voltada para o camponês, para o operário, para todos aqueles oprimidos por estratégias de controle e submissão. Para ele, educar é uma tarefa inteiramente política e revolucionária, fundamentada na crença na dialogicidade como via de estabelecimento da libertação e da transformação. O reconhecimento da alteridade é o que cria a possibilidade do diálogo, portanto, a anulação das diferenças não permite diálogo. Este destacado pedagogo nordestino pretendia propiciar com seu método de alfabetização que o educando alcançasse uma leitura crítica de suas relações no

mundo, saindo da passividade para uma atitude transformadora e tornando-se um sujeito histórico. Sua preocupação era com o sujeito enquanto parte de um contexto relacional grupal, e não apenas em sala de aula, mas também dentro de todo o contexto de convivência e de cultura que interferem na constituição de sua subjetividade e que são também por ele constituídos.

Embora as contribuições Paulo Freire possam ser entendidas como filosóficas e científicas, não era a isso que ele se propunha. Seu método pedagógico consiste numa compreensão de que educar é permitir ao homem ser sujeito, agindo pela transformação do mundo através de relações de reciprocidade. Para ele, o objetivo da educação é provocar uma atitude crítica comprometida com a ação. Portanto, o educando aprende a falar falando, a agir agindo e a transformar transformando-se. A permanente possibilidade de transformação do aluno e do professor requer ensino transformador e em transformação. Afinal se baseamos numa concepção de que a inconclusão do sujeito é o que permite a educabilidade, educação não pode limitar-se a conteúdos fechados em si mesmos. “Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos.” (Freire, 2001, p.45)

Freire nos inspira a pensar a educação pela perspectiva do Encontro Dialógico, indicando o processo de ensino e aprendizagem como uma prática na qual tanto alunos quanto professor estão pessoalmente envolvidos. Seu percurso como educador mostra uma dedicação singular ao processo: a cada relação com cada turma, com cada aluno, age como se estivesse se deparando com a docência pela primeira vez, procurando o novo como novo, olhando com olhos de quem quer conhecer, e com a audição de quem quer efetivamente escutar.

Foi como alfabetizador que Freire (1970) notabilizou-se em sua vida profissional, sendo seu método amplamente difundido e aplicado em várias partes do planeta. Alfabetização segundo ele implica em criar condições para o aluno “chegar a dizer, no âmbito do diálogo, a sua própria palavra.” (Amatuzzi, 1989; p.68). A chamada ‘Pedagogia do Oprimido’, como ficou conhecida sua abordagem, propõe que o aluno passivo-recebedor, na ‘educação bancária’ passe a agente de

transformação na prática da 'educação libertadora'. Vejamos, segundo as palavras do próprio autor:

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo.

Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o educador-bancário na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é em torno do conteúdo do diálogo, que para ele, não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a serem depositados nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada. (Freire, 1970/1979; p. 98)

Mauro AmatuZZi (1989), psicólogo e professor da UNICAMP fundamentado na abordagem dialógica em educação e em psicoterapia, estudou a fecundidade do método pedagógico de Paulo Freire a partir da perspectiva dialógica. Interessado na força transformadora da palavra própria, AmatuZZi (1989) aponta que para P. Freire o movimento do qual esta emerge é o da ação transformadora. Apoiado na noção de sujeito marcado pela inconclusão, Freire (2001) crê no movimento do sujeito em direção à autenticidade, o que está relacionado à busca pela transformação do mundo. Segundo ele, o que permite que a palavra própria do aluno emerja é a disposição do professor para a escuta. "A plena disponibilidade do ouvinte é, pois indissociável de sua plena responsabilidade ou presença. Isto é o dialógico." (AmatuZZi, 1989; p.74) P. Freire destaca a mútua disponibilidade para a escuta e a ousadia de expor-se ao responder ao interlocutor, enfatizando o 'falar com' e o 'ouvir-participar' como resgate para a fala própria, o que em si já constitui a ação transformadora no mundo a partir das relações em sala de aula. Para ele, isso é diferente do 'falar para', 'falar sobre' e 'ouvir-observar'.

De acordo com AmatuZZi (1989), a educação não pode vir simplesmente para preencher o sujeito de conteúdos; a palavra autêntica questiona enquanto designa uma busca. Ainda segundo este mesmo autor, a palavra própria surge dos encontros dialógicos entre os sujeitos juntamente com a formulação de sentido acerca do mundo. Assim, a 'palavra autêntica' emerge como possibilidade intersubjetiva, da mesma maneira como a ação transformadora do mundo.

Paulo Freire (1996) defende a idéia de que o movimento crítico, reflexivo e dialógico que flui em sala de aula seja o ponto de partida para a ação, pois praticando o reconhecimento da alteridade e o diálogo entre as diferenças desde a relação professor/aluno e alunos/alunos, o estudante já está praticando a atitude revolucionária, numa construção intersubjetiva, agindo pela transformação, que tanto se presentifica na perspectiva pessoal e singular do sujeito quanto dos diferentes grupos dos quais faz parte.

3.1.1 – A contribuição de Madalena Freire

Em Madalena Freire (2008), educadora como seu pai Paulo Freire, encontramos significativas contribuições à linha de pensamento que aqui desenvolvemos. Madalena não apenas seguiu a Pedagogia da Libertação, mas também ampliou a obra de seu pai, dando-lhe feição própria a partir de sua leitura das obras de Sigmund Freud. Para expor suas idéias ela parte de sua crença nas infinitas possibilidades do ser finito, da noção de incompletude do sujeito como sendo o que move o desejo, pois faz com que conviva com a permanente falta. Segundo ela, isso determina a função do educador. Numa clara articulação com Freud destacamos o seguinte trecho em que ela fala da incompletude do sujeito:

Somos, enquanto pessoa humana, marcados pela incompletude, pela falta. É da falta que nasce o desejo.

Porque sempre falta, somos sujeitos desejantes.

Porque desejamos, sentimos e constatamos a falta, a temos presente.

Porque nunca estamos satisfeitos (só temporariamente...) sonhamos, temos futuro.

Sem a falta, não existiria desejo, nem sonho, nem futuro, nem sujeito autor do destino.

Sem a consciência da falta, não existiria aprendizagem humana, apropriação do sonho presente e futuro, mas sim, adestramento.

Somos, enquanto pessoa humana, marcados por nossa capacidade de aprender, buscar o que nos falta, desejamos. (p.64)

No próximo trecho, a autora aborda a importância do educador perceber a relação com os educando pela perspectiva da falta e do desejo, que inclusive dá título a seu livro no qual nos baseamos.

O educador educa a dor da falta. Educa a fome do desejo. O educador educa a dor da falta cognitiva e afetiva para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão, a angústia de desejar. Educa a fome do desejo.

Para (re)acender o (re)conhecimento de desejos, sonhos de vida – esperança que nasce da apropriação do próprio pensamento – na prática pedagógica é necessário a presença instrumentalizadora de um educador na coordenação do grupo. (p. 31)

De maneira bastante perspicaz, Madalena Freire também percebe que não se pode pensar numa relação pedagógica espontaneísta e romântica, e afirma que “A prática pedagógica é constituída de limites” (p.35). A relação pedagógica inclui como limite todo tipo de recorte que o sujeito sofre e executa em sua condição de singularidade, de alteridade, de sujeito histórico e desejante. Sobre o disciplinar, “... liberta o pensamento para a comunicação com o outro. Ela segura o mal-estar, o desprezar da falta (do que ainda não de conhece) no processo de construção do conhecimento. Instrumentaliza a espera para a concretização do desejo e a conquista do (conhecimento) prazer.” (p.35) Num outro trecho encontramos: “Mas nem tudo que desejamos, podemos. O desejo é ilimitado, o poder é limitado. Por isso, necessitamos educar nossos desejos para o exercício *real* de nosso poder.” (p.64). Pensamos no limite como um dado de realidade que pode suscitar a transferência negativa.

Não sabemos se Paulo Freire teve alguma leitura da Psicanálise de Sigmund Freud, no entanto, em sua obra há evidências de sua preocupação com o impacto do professor sobre o aluno, em que identificamos semelhanças com o conceito freudiano de ‘transferência’.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebem me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho. ... A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (Freire, P. 2006, p.97)

Se Paulo Freire (1996) já afirmava a importância do compartilhamento dos educandos entre si e com os educadores de suas experiências, histórias e saberes, Madalena Freire (2008) aprofunda o olhar ao “resgate das lembranças da vida de aluno na sua relação com o educador, dentro da história de cada um.” (p.42) A autora assinala este como sendo o primeiro movimento dentro do processo relacional que é a aprendizagem.

Resgatar, salvar do esquecimento alienado, as lembranças de nossa história pedagógica com nossos modelos, é entrar em diálogo crítico com nosso passado, podendo assim, ajudar-nos, também, a entendê-lo, superá-lo, esquecê-lo, como ato consciente de quem perdoa. Muito diferente do estado de amnésia que se encontrava anteriormente. (p.42)

Paulo Freire (Amatuzzi, 1989) afirmava que a transformação por ele defendida só ocorre mediante dialogicidade, a qual envolve um profundo senso de união e de amor diante das diferenças entre os sujeitos – um fala com o outro; segundo ele não há transformação se há dominação, ameaça ou submissão, pois nessas condições não respeito às diferenças, portanto, não há dialogicidade – um falar para o outro. Madalena (2008) acredita que aprendizagem e ensino só ocorrem mediante afetos como amor e ódio, nunca na indiferença, pois não somos dotados apenas de cognição. Para ambos, não há qualquer hipótese de neutralidade em educação. Segundo Paulo Freire, defender a neutralidade em educação é retirar professor e alunos da condição de sujeitos, esvaziando as relações em sala de aula. (Freire, P. 1996, pp. 97 a 99)

3.2- ARTICULANDO A PEDAGOGIA DE PAULO E MADALENA FREIRE COM A PSICANÁLISE DE SIGMUND FREUD

Estas reflexões abrem caminho para propormos uma articulação com o conceito de ‘transferência’ formulado por Freud e que foi por nós discutido no capítulo I desta dissertação. A transferência dirigida pelo aluno ao professor implica numa atitude de estar pronto, no sentido de ‘fechamento’, engessamento em afetos primários referentes às relações primordiais que pedem desvelamento, resolução pela libertação. Se o amor de transferência consiste na primeira manifestação afetiva positiva ou negativa do aluno para com seu mestre, e se essa manifestação retém uma característica de repetição, podemos pensar se é como falar para quem não pode ouvir. Mesmo assim, a transferência precisa ser escutada, reconhecida pelo professor e assim servir de acesso à transformação pelo estabelecimento de um encontro dialógico. Ao perceber a manifestação transferencial o professor pode utilizar a carga afetiva nela contida e desdobrá-la para as demais relações presentes em sala de aula e em direção ao aprendizado. Assim como num processo analítico a resolução da transferência está implicada no sucesso do processo, entendemos que não devemos incentivar a continuidade da transferência na relação do aluno para com seu mestre.

A transferência em sala de aula pode ser entendida como uma tentativa de estabelecer um diálogo com o mestre; no entanto, se este mantiver o aluno refém desse amor/ódio, numa atitude de conservar a idolatria ou a repulsa à sua superioridade, ao seu saber e ao seu modo de conhecer, arrisca-se a manter o aluno cativo do desejo de ser como ele (mestre), de falar como ele, de saber como ele. De acordo com a perspectiva ‘bancária’ denunciada por Paulo Freire (1970), assim fica o mestre no lugar de opressor e o aluno no lugar de oprimido; não estará criando a dialogicidade, nem permitindo que a palavra própria emerja. Não se pode esperar transformação e, sim, repetição. Esse modelo estático e engessado de relação formata alunos, exclui a compreensão e os conserva sujeitos sem palavra própria e sem conseguir manejar seu desejo de aprender e de produzir seu saber. Em AmatuZZi (1989) encontramos uma reflexão baseada na obra de Paulo Freire: “O

educador dialógico... propõe (não impõe)..." (p.82), pois se sabe com a função de contribuir para uma efetiva transformação das relações no mundo.

Ao olhar o aluno com olhos de quem quer conhecer, o professor dirige-se ao modo como ele, em sua singularidade, naquele grupo aprende. Perguntamo-nos se esta atitude favorece ao aluno para que também possa perceber para onde dirige seu olhar. O amor transferencial institui a relação do aluno com seu modo de lidar com a aquisição e produção de conhecimentos. Pela transferência o professor pode encantar o aluno com seu modo de conhecer, levando-o pela dialogicidade a encantar-se em descobrir seu próprio modo de vir a conhecer produzindo conhecimento. Habilitado a fazer uma leitura crítica do mundo ao fazer uma leitura crítica das relações em sala de aula, amplia-se também sua experiência amorosa na relação com o mundo.

Em se tratando nesta dissertação dos aspectos entre professores e alunos na graduação em Psicologia, indicamos que a reflexão sobre a aplicação da metodologia pedagógica de Paulo Freire seja especialmente proveitosa, se na universidade estamos formando profissionais da escuta, da atenção, da compreensão, comprometidos com a transformação e capacitados a contribuir para que outros sujeitos resgatem a condição de pronunciar sua própria palavra. Quando o professor se pensa "formado" transmite ao aprendiz a noção de que em breve ele também estará "formado", no sentido de estar "pronto", o que encerra as possibilidades de fomentar o permanente desenvolvimento. Portanto, se assim for, estar "formado" é o que o aprendiz mais deseja, o que o insere numa rotina de buscas pelo que já possui uma forma definida e delimitada.

Como Paulo e Madalena Freire têm na educação seu compromisso, colhemos suas contribuições sem o risco de estarmos aventurando-nos numa proposta de psicoterapia ou psicanálise em sala de aula. A intervenção deles visa à práxis, ou seja, a propiciar novas ações, novas atitudes. De acordo com o próprio Paulo Freire (2006):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar,

de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não faltar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (p.98)

A manifestação do amor transferencial dirigido pelo aluno a seu mestre indica a não-neutralidade dos processos educacionais. O aluno como sujeito ali manifesta em uma de suas primeiras ações no ambiente de sala de aula. O modo como o professor identifica, acolhe e maneja esta transferência também não é neutro, pois depende de sua atitude ética. Para Paulo Freire (1996) a prática docente é necessariamente profundamente ética, pois traz como exigência a interlocução entre as diferenças. Toda manifestação em sala de aula precisa, segundo ele, ser acolhida, 'lida' e tratada pelo diálogo entre as alteridades. Isto é bem diferente da 'ética de mercado', que preconiza o fatalismo, a competitividade como opção única, as vantagens pessoais; é a 'ética universal do humano' (Freire, P. 1996, p.15) que nos interessa, aquela que abarca a diversidade das possibilidades humanas.

Defendemos a idéia de que sem esta ética, a formação do psicólogo perde sua característica de movimento de contracultura e de valorização de relações repletas de conteúdo de memórias e de afetos. Seguindo nesta linha de pensamento, acreditamos que as chamadas 'leis de mercado' não devem impor ao estudante uma formação com ênfase nos aspectos técnicos em detrimento de uma proposta de reflexão sobre sua condição como sujeitos sócio-históricos, dotados de histórias pessoais, afetos e sonhos.

Pretendemos como Paulo Freire, resgatar a sabedoria dos que pensam não saber. Ao pensarmos a relação professor/aluno na perspectiva da Pedagogia do Oprimido destacamos alguns pontos que podem caracterizar o que oprime o aluno: ser mais uma 'cria' de um sistema educacional opressor e tecnicista; a visão de uma prática profissional elitizada e elitizante.

Paulo Freire (1996) recomenda que não esqueçamos que faz parte da atitude ética do educador estabelecer um diálogo entre autoridade e liberdade, ou seja, saber manejar o conhecimento tácito e indispensável e tudo que pode ser questionado e criado a partir do mesmo pela própria experiência do aluno. Sua sugestão (2001) é a de uma pedagogia que emane da relação entre professor e alunos. Defendemos a idéia de que o que importa na graduação em Psicologia,

especialmente por sua condição de formar futuros agentes de transformação, é o trabalho pedagógico erguido sobre pilares relacionais. De outra maneira, formaremos psicólogos-anestésistas, a partir de estudantes que estão sendo ‘formatados’ em relações de saber exclusivamente reprodutoras das epistemologias e das técnicas instituídas, para futuramente ‘formatar’ em outras relações de exclusão. Mais tarde, já de posse do diploma, fica o psicólogo legitimado a agir em duas direções: aprofundar as relações de exclusão e reprodução ou promover a reflexão para a transformação.

De fato, não basta a leitura e a memorização de textos teóricos e técnicos para aprender a ser psicólogo; conforme Paulo Freire (1996) enunciou sobre a insuficiência do conteúdo para a formação de um aluno: “Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente.” (p. 27). Acreditamos na urgência de indagarmos se na graduação em Psicologia estamos ‘alfabetizando’ estudantes para habilitá-los a uma leitura crítica e afetiva das relações das quais participa, de modo a favorecer que venham a proferir sua própria palavra e, a partir disso, uma ampliação da percepção e da compreensão. É questionável formar futuros psicólogos que na academia só aprenderam a falar a palavra do enquadramento disciplinar que trazem consigo. “Sujeito alienado do próprio pensamento torna-se mero repetidor da teoria dos outros.” (Freire, M., p.72). Concordamos com a autora que, para formar um profissional autor de seu pensamento é necessário resgatar o que ele já sabe, pensa e reflete a partir de sua bagagem pessoal, e de seu vivido no grupo em sala de aula e com seu mestre. Juntando-se a isso, o oferecimento de informação teórica simultânea ao acompanhamento de sua reflexão. Portanto, entendemos que, especialmente na graduação em Psicologia os processos pedagógicos são indissociáveis dos relacionais.

Assim como encontramos na obra de Freud *A Psicologia das Massas e a Análise do Eu* (1921), que já estudamos no capítulo I, Madalena Freire (2008) indica que toda relação com o aprendizado começa com uma imitação ao modelo por identificação; o educando deseja identificar-se com seu mestre: de ser como ele, saber como ele, aprender com ele, aprender como ele aprendeu. Segundo ela, a imitação por identificação permite posteriormente a crítica e a reinvenção. Sem

oferecer-se como modelo, como no espontaneísmo, o educador impede que a autonomia aflore. (pp.73/74) Já no autoritarismo, só se aceita o caminho da rígida imitação sem questionamento crítico por parte do aluno. Na concepção democrática em educação, tudo começa por uma cópia do modelo na íntegra. O professor favorece nos alunos a percepção da importância de 're(a)presentar' (p. 74) o modelo, porém usando sua própria fala e pensamento. Isso possibilita ao aluno perceber-se como alteridade; se, anteriormente só copiava o mestre, agora este passa a ser inspiração, e o aluno já passa a criar-se como aprendiz, numa relação em que é autorizado a expressar-se em sua autonomia como produtor de conhecimento e pensamento.

Ainda articulando os escritos de Madalena Freire (2008) com Sigmund Freud em *Psicologia das Massas* (1921) em que aponta que do amor ao líder derivam todas as exigências ao sujeito e a união de todos e, no texto *Por que a guerra?* (1932/1933) em que afirma a importância da união como fundamental para a coesão dos grupos, prosseguimos abordando o que há em comum no pensamento dos autores quanto à formação dos grupos.

Todo grupo inicia sua vida com uma busca pela homogeneidade, onde as diferenças não são bem-vindas. Sem o exercício do diálogo entre as alteridades emergem medos, ansiedades e conflitos, o que mitifica a relação do professor com o grupo de sala de aula. Elevando o professor à condição de 'quem tudo sabe' e 'de quem emana o poder' o grupo de início amortece o desconforto diante do desconhecido. Segundo a autora (2008, p.109) esse movimento embute uma busca por identificação com o ser idealizado, sobre quem recaem projeções e expectativas. Se cristalizar-se nesta posição, o professor não promoverá a união no grupo, pois estará retendo a circulação dos afetos entre todos os participantes, precarizando as relações e incentivando a produção de cópias de si mesmo. Nisso consiste a posição autoritária.

Por outro lado, para o professor no espontaneísmo (abordagem pedagógica na qual o professor pouco ou quase nada interfere nos processos que se passam em sala de aula, segundo Madalena Freire) a diferença está em não exercer interferência nos embates entre os alunos; não há uma escuta para o convívio com

as alteridades nem se tece uma rede de relações dialógicas. Não há saída da transferência em ambos os casos. O professor, ao perceber que o amor de transferência pode manifestar uma tentativa de superação dos temores quanto ao desconhecido que a aprendizagem acarreta e aos conflitos intragrupais, pode instigar o grupo a construir-se na diferença e, não a digladiar-se nela ou a ignorá-la, chamando a atenção exclusivamente sobre si. O professor é um mediador e fornecedor de suporte para que o grupo funcione e, não, uma solução.

Pensando na tarefa do educador no processo de construção do grupo de sala de aula, precisamos considerar a relevância do diagnóstico das transferências. Estas podem ser percebidas e lidas em sua singularidade. Entendemos que seja fundamental criar uma mobilidade, fazendo circular os afetos pela experimentação de diferentes papéis por parte dos educandos, criando novas possibilidades e, fazendo emergir novos recursos ao propiciar-lhes atitudes diferentes daquelas que estavam 'pré-parados', 'prontos' a fazer. (Freire, M. 2008, p. 103). Permitindo que eles se apropriem de suas experiências em mutualidade, o mestre estabelece e fortalece a rede relacional que se forma pela via dialógica. Pelo que foi exposto, é evidente para nós que, em se tratando da graduação em Psicologia, a sensibilidade do professor no que diz respeito ao amor de transferência que lhe é dirigido pelos alunos deve ser das atitudes mais importantes na docência, pois é de onde emana a construção do grupo e, portanto, o aprendizado do convívio criativo com as alteridades, matéria que não se ensina, mas que é de primeira grandeza na formulação do papel profissional do psicólogo.

Sendo o reconhecimento das diferenças condição de sobrevivência e desenvolvimento dos grupos, o oposto acarreta fragmentação em subgrupos que cultivam a hostilidade mútua. "Resultado é a infantilização das relações. Isso ocorre porque pouco se exercita o confronto entre os iguais e com o modelo." (Freire, M. 2008, p. 111). Isso corresponde ao que Freud (1921) [A Psicologia das Massas] de "narcisismo das pequenas diferenças", conforme discutimos no capítulo I desta dissertação.

Entendemos que a habilidade do educador está em favorecer que o grupo descubra que o 'nós' é onde todos se reúnem no exercício da liberdade e do

respeito para o desenvolvimento da autonomia do aprender e do criar pessoal e coletivo. Madalena Freire (2008) apresenta-nos aspectos relevantes a serem levados em conta pelo educador e, que aqui destacamos como importantes para a aplicação na graduação em Psicologia. Seu propósito é a desintoxicação do aluno do ranço do autoritarismo para abrir espaço à autoria, à condução de sua caminhada. Percebemos que sua proposta pedagógica enseja um trabalho que movimenta a resolução da transferência do estudante para com seu mestre, na medida em que este é retirado de um lugar de onipotência, de quem lá está para preencher os estudantes com a dádiva de um conhecimento 'pronto'. Para ela, aprender promove um choque entre o velho e o novo, gerando um mal-estar que dá início à construção do que ainda não é conhecido. Sabemos que aquilo que é dirigido ao mestre não é novo na história do aprendiz, no entanto, torna-se fundamental para definir o que pode surgir de novo ali entre eles, se bem acolhido e lido pelo educador. Assinalamos que o mestre educa com atenção e para a atenção.

Segundo a autora, educamos para a atenção, chamando à abertura o olhar e a escuta do aprendiz de modo a ampliar sua observação; esta entendida enquanto ferramenta básica para a construção de olhar e escuta sensíveis e pensantes. Ela fala de convidar o aprendiz a olhar-se em sua própria história, propiciando que o olhar se estenda ao outro e sua respectiva história. "Olhar que envolve atenção e presença." (p.45). Olhar e escutar: sair de si para ver e ouvir o outro em sua própria história e perspectiva.

Segundo Madalena Freire (2008), cabe ao educador observar, acompanhar e favorecer os educandos na condução de seus desejos em relação à autonomia de quem aprende a falar falando-se, a ler lendo suas próprias mensagens e a escrever registrando suas próprias experiências e compartilhando-as, de modo a tomar parte de uma rede relacional que todos tecem juntos. "A função do educador, enquanto leitor de desejos é, dentro do seu ensinar, aprender a ler: vontade, interesse e necessidade." (p.68)

Encontramos em alguns caminhos trilhados por M. Freire propostas de utilização construtiva da força dos subgrupos (2008, p. 115). Ela incentiva trabalhos em pequenos grupos, na forma de intervenções pedagógicas visando à percepção

das alteridades, sendo estas tratadas como contribuições mútuas baseadas na interação de singularidades, e não como rivalidade e disputas entre os alunos. O mestre firma-se assim como o receptáculo da transferência e coordenador das trocas de experiências subjetivas, portanto, do encontro intersubjetivo.

A autora (Freire, M. 2008, p. 55) entende, portanto, o educador sempre como um alfabetizador, no sentido de ser um 'realfabetizador', pois sua função é favorecer que o aluno aprenda a ler, fazendo a leitura dos processos relacionais no contexto da sala de aula e a escrita dos registros do vivido pessoal e coletivo, buscando tecer os sentidos de uma história de transformações: como cada um fala com o outro, como se fala, como se escreve, como se descreve, como ouve, como vê, como é ouvido e visto. Isso contribui para constituir uma memória singular e irrepetível, criando uma nova história. No caso, no contexto de nossa pesquisa, a história de sua formação como estudante de Psicologia escrita de próprio punho. De acordo com Madalena, pensando e escrevendo a prática o aprendiz faz teoria, pois reflete, questiona, cria hipóteses. "Reaprender a ler e a escrever comunicando pensamento, construindo conhecimento." (Freire, M. 2008, p.57). Para a autora, a construção compartilhada do conhecimento não leva à unanimidade e à concordância, porém garante o espaço para a expressão das diferentes vivências e percepções.

Madalena e Paulo Freire são taxativos, ao longo de suas obras, em enfatizar o quanto o educador é insubstituível, pois entendem que, sem educador não há grupo, além de, sem ele, perder-se um amplo espectro da experiência do aprender.

Afirmando-se um utopista, e não um otimista ingênuo ou meramente teimoso, Paulo Freire (1996) considerava uma exigência ontológica a persistência da esperança do educador.

3.3 – A PERSPECTIVA DIALÓGICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Dando continuidade à perspectiva dialógica em educação traremos a abordagem filosófica de Martin Buber como fundamentação para o pensamento de Paulo Freire. Nossas referências no presente texto serão suas obras *EU e TU* (2006) e *Do diálogo e do dialógico* (2007), além da leitura de Mauro Amatzuzi (1989) que relaciona os mesmos textos de Buber às condições dialógicas no contexto educacional. Em suas formulações sobre as relações humanas, Martin Buber, filósofo austríaco que viveu entre 1878 e 1965, pretende uma ontologia da existência humana a partir do diálogo: a existência dialógica, a vida em diálogo. Esta se caracteriza por: palavra, relação, diálogo, mutualidade, reciprocidade, disponibilidade, subjetividade, pessoa, responsabilidade, decisão/liberdade, inter-humano, compreensão. Enfatiza a importância do “com” e do “entre”.

Diálogo autêntico é diferente de palavreado; falar não é necessariamente dialogar. Vejamos nas palavras do próprio Buber (2007):

Decididamente a maior parte daquilo que se denomina hoje entre os homens de conversação deveria ser designado, com mais justeza e num sentido mais preciso, de palavreado. Em geral, os homens não falam realmente um-ao-outro, mas, cada um, embora esteja voltado para o outro, fala na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo. (p.145)

Para Buber (Amatzuzi, M. 1989), dialogar é falar ao outro numa perspectiva de mutualidade. O diálogo genuíno enseja o vir-a-ser, pois permite possibilidades até então não experimentadas. O sujeito constitui-se na relação, assim como a constitui. O intersubjetivo emerge no encontro de subjetividades que constituem-se reciprocamente. Portanto, o dizer-se é tarefa interminável. Palavra enquanto diálogo é o fundamento do inter-humano. A palavra é o princípio, fundamento da existência humana, entendida como o “entre”, e é o que instaura a situação bipessoal da relação.

Buber (2006) contempla duas palavras-princípio: EU-TU e EU-ISSO. Necessariamente ambos os participantes conectam-se no encontro. Entre EU e TU não há objetivos ou metas, desejos ou antecipações, somem os jogos de conceitos,

as idéias pré-concebidas, as memórias se ressignificam. EU e TU somos responsáveis pela criação. O destino do homem é criar. O mundo foi criado em prol do começo e para o eterno recomeço humano. Na relação dialógica, o que acontece se dá **entre** EU e TU; o amor, por exemplo, não é o amor a alguém, e sim, amor ao que se dá **entre** ambos.

EU-ISSO se refere à relação objetivada entre homens e a relação entre homens e coisas. O que se apresenta diante de um EU pode ser um TU ou um ISSO, tudo depende da atitude do EU. A palavra-princípio EU-TU só pode ser falada com todo o ser; a palavra-princípio EU-ISSO, jamais.

Sem a perspectiva de encontro EU-TU o fluir o sujeito fica engessado naquilo que seria sua própria libertação: a palavra falada. Se colocada a serviço de uma finalidade pré-definida, a palavra falada emerge num sistema esterilizado de relação, desprovida que estará da contaminação afetiva e da condição de ser uma fala dirigida a um sujeito com quem se fala.

As condições para haver diálogo genuíno, segundo Buber (Amatuzzi, M. 1989) são a genuinidade- autenticidade, quando os participantes mostram-se sem querer parecer 'algo' (ISSO) um ao outro; percepção do parceiro - 'olhar com olhos de quem quer ver', tendo uma visão não-acumulativa de dados sobre o sujeito da interlocução, sem pretensão de controle, de retenção de poder, de reflexão; não-imposição mútua - respeito à diferença, à autonomia; confirmação mútua - legitimar o sujeito da interlocução sem necessariamente concordar com ele; imprevisibilidade - não se pode determinar o que vai acontecer; participação ativa dos sujeitos em interlocução; fecundidade - novos sentidos surgem no acontecer e no desdobrar-se do diálogo. "O principal pressuposto para o surgimento de uma conversação genuína é que cada um veja seu parceiro como este homem, como precisamente este homem é." (Buber, 2007, p.146) A conversação genuína depende do encontro de alteridades, do reconhecimento do outro como outro, como ele está podendo estar diante de mim naquele momento.

Buber (2007) distingue três tipos de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo. Do primeiro já tivemos oportunidade de falar, e é o que o autor considera o mais raro atualmente; o segundo é da ordem das trocas de

informações objetivas, e é bastante utilizado; o terceiro refere-se a muitas das situações de palavreado que são vividas no dia-a-dia disfarçadas de diálogo. Em síntese, constatamos um nítido predomínio da palavra-princípio EU-ISSO, em detrimento da EU-TU.

Podemos refletir sobre as trocas verbais e não-verbais em sala de aula como sendo classificáveis entre o segundo e o terceiro tipos ‘buberianos’ de diálogo. De fato, o professor fala aos alunos, estes falam entre si e ao professor, porém num modo em que as alteridades nem chegam a perceber-se na maioria das vezes, embora manifestem-se a todo momento. O tom predominante é o das trocas de informações genéricas e pré-determinadas pelos conteúdos programáticos, sem que se dê espaço para uma fala e uma escuta as mais autênticas possíveis. De acordo com o que vimos propondo, a possibilidade de emergir o sentido ético na formação universitária do futuro psicólogo pode advir de tentativas autenticamente dialógicas nas experiências cotidianas em sala de aula.

Consideramos que a própria transferência do aluno para com seu mestre merece ser estudada nessa perspectiva dialógica, como um diálogo tanto do segundo quanto do terceiro tipo designado por Buber. Se o amor de transferência (seja positivo ou negativo) constitui-se numa fala a alguém que está no lugar de outro que ali não está, então podemos pensar que se não for devidamente reconhecido e acolhido pelo mestre, permanece como um palavreado de onde não brotará o sentido ético do encontro entre mestre e discípulo. Num esforço para incentivar, evitar, ignorar e controlar a transferência, pode o mestre fazer uso do poder do conhecimento, arriscando-se a fortalecer a perspectiva bancária em educação, tal qual foi descrita por Paulo Freire. Da mesma maneira, entre os colegas o palavreado pode predominar se não houver espaço para a apresentação das alteridades; predominará também o engessamento numa condição de isolamento e de aprendizado segmentado por individualidades cortantes e não interpenetrantes, de onde também não brotará a ética.

Martin Buber (2006) aponta que a educação não pode ser traduzida como diálogo pleno (do primeiro tipo), pois nesse contexto há uma diferenciação de papéis que é essencial para a definição do que se passa entre os interlocutores. Afinal,

como já vimos, a desigualdade de poder na relação é incompatível com a mutualidade. Porém, mesmo com a restrição de mutualidade, Buber (Amatuzzi, M. 1989) considera as relações entre professor e aluno em sala de aula como sendo dialógicas do tipo EU-TU, se pensadas em suas formas mais dignas. Buber (2006) prefere definir a relação professor-aluno como um tipo específico de EU-TU, pois não há o mesmo envolvimento de ambas as partes devido à obrigatoriedade de diferença de papéis.

Há, no entanto, diversas relações EU-TU que, por sua própria natureza, não podem realizar-se na plena mutualidade, se ela deve conservar a sua característica própria.

Uma relação deste gênero, eu caracterizei, em outro lugar, como a relação do autêntico educador ao seu discípulo. Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver neles uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade. Isto só lhe torna possível, no entanto, na medida em que ele o encontra, cada vez, como seu parceiro em uma situação bipolar. E, para que sua influência sobre ele tenha unidade e sentido, ele deve experimentar esta situação, a cada manifestação e em todos os seus momentos, não só de seu lado, mas também do lado de seu parceiro; ele deve exercitar o tipo de realização que eu chamo envolvimento. Entretanto, se acontecer com isso, de ele despertar também no discípulo a relação EU-TU, de tal modo que este o apreenda como esta pessoa determinada, a relação específica educativa poderia não ter consistência se o discípulo, de sua parte, experimentasse o envolvimento, isto é, se ele experimentasse o envolvimento, isto é, se ele experienciasse na situação comum, a parte própria do educador. Do fato de a relação EU-TU terminar ou de ela tomar um caráter totalmente diferente de uma amizade, fica clara uma coisa: a mutualidade não pode ser plenamente atingida na relação educativa como tal. (Buber, M. 2006, p.137)

Como podemos entender a partir dessas palavras do próprio Buber (2006), o professor pode ver o aluno como totalidade a ser afirmada, dotado de potencialidades e capacidade de atualização. Buber (2006) propõe uma atitude do educador de apreensão do aluno confirmando-o em sua presença diante de si; o aluno como a pessoa com quem se fala e, não de quem se fala ou para quem se fala. Em suas palavras na citação anterior surge sua definição do objetivo da educação como "... realização das melhores possibilidades existenciais do aluno...", o que evidencia sua concepção de que educar está distante de ser um mero adestramento com metas previamente estabelecidas. Entendemos que o

envolvimento de que o autor nos fala é o do interesse do educador pelo processo de aprendizagem do aluno, o que se dá, segundo ele, pelo viés do diálogo, e não do mero palavreado. Ele também aponta que se esse envolvimento ocorrer com o aluno, desaparece a diferenciação de papéis, e ambos deixam de ser professor e aluno. O trabalho da educação é necessariamente voltado para uma das partes envolvidas no processo e é isso que o define como uma situação unilateral, embora ele também indique que o educador não fica inteiramente imune a ser afetado pelo ato dialógico. "... o educar não é possível, senão àquele que vive face-a-face, sem, contudo deixar-se absorver." (Buber, 2006, p. 138).

3.3.1- Contribuições à perspectiva dialógica

Buscamos outros autores que, como Buber, voltaram sua atenção aos processos relacionais e, que, por sua abordagem contribuem para a reflexão acerca dos processos intersubjetivos que têm vez nas relações em sala de aula.

Emmanuel Lévinas (2004[1951/1988]) em *Diálogo sobre o pensar-no-outro*, que faz parte da compilação *Entre Nós* dedica-se a pensar a ética. Para ele, o verdadeiro sujeito é o sujeito da ética, aquele que se vê responsável por outrem; o autor assim define a ética: "Dimensão que se inscreve no face-a-face com outrem." (p.268). Lévinas (2004) contribui lançando um novo olhar à ontologia contemporânea, indicando que primeiro vem a relação com a alteridade e só depois, a compreensão. Sua proposta de ética tem ênfase na intersubjetividade, no 'entre-nós', afastando-se do 'a priori'. Pensando nesta linha Lévinas (2004) não nega a influência das experiências passadas na formulação da intersubjetividade, porém, questiona como um diálogo pode ser estabelecido e mantido exclusivamente sob comando de uma estrutura definida 'a priori'.

Lévinas (2004) valoriza ainda mais radicalmente que Buber a percepção da alteridade a partir do que esta pode manifestar-se diante do interlocutor. O autor

lança a noção de ‘rosto’ como não se reduzindo a uma imagem, mas a presentificação do outro por inteiro enquanto sujeito da interlocução, sem apriorismos no comando do encontro que ali se estabelece. No seguinte trecho podemos apreciar essa definição nas palavras do próprio autor.

O interlocutor aparece como que sem história fora do sistema. Não lhe posso fazer injustiça nem justiça, ele permanece transcendente na expressão. Livre, nesse sentido muito preciso, no que me afeta ele?

Eu o reconheço, ou seja, creio nele. Mas se este reconhecimento fosse minha submissão a ele, esta submissão retiraria todo valor de meu reconhecimento: o reconhecimento pela submissão anularia minha dignidade, pela qual o reconhecimento tem valor. O rosto que me olha me afirma. ... O face-a-face é assim uma impossibilidade de negar, uma negação da negação. ... A palavra é, portanto, relação entre liberdades que não se limitam nem se negam, mas se afirmam reciprocamente. Elas são transcendentais uma em relação à outra. Nem hostis nem amigáveis; toda inimizade, toda afeição já alteraria o puro cara a cara do interlocutor. O termo respeito pode ser retomado aqui; desde que se sublinhe que a reciprocidade deste respeito não é uma relação indiferente, como uma contemplação serena, e que ela não é o resultado, mas uma condição ética. Ela é linguagem, ou seja, responsabilidade. (p.61)

Assim, Lévinas (2004) aprofunda com a linha de reflexão que temos adotado nesse texto de dissertação, ilustrando com suas palavras a urgência de voltarmos nossa atenção para a importância da formulação dos processos intersubjetivos para além de estruturas apriorísticas. No contexto de sala de aula percebemos a manifestação da dimensão ética no valor do encontro de alteridades nos contatos relacionais que produzem as formulações intersubjetivas, especialmente na formação do estudante de Psicologia. Este vai lidar em sua futura prática profissional com o próprio campo da intersubjetividade como sua ferramenta, estratégia e finalidade de atitude. Lévinas (2004) tem firme posição quanto à responsabilidade de cada um por outrem, ponto que defendemos anteriormente quando apresentamos as idéias de Freire no tocante às relações grupais em sala de aula. Vejamos:

Esta inversão humana do em-si e do para-si, do “cada um por si”, em um eu ético, em prioridade do para-outro, esta substituição do para-si da obstinação ontológica de um eu doravante decerto único, mas único por sua eleição a uma responsabilidade pelo outro homem- irrecusável e incessível- esta reviravolta radical produzir-se-ia no que chamo encontro do rosto de outrem. Por trás da postura que ele toma- ou que suporta- em seu aparecer, ele me chama e em ordena do fundo de sua nudez sem defesa, de sua miséria, de sua mortalidade. ...

O que dizer então de humanidade na sua multiplicidade? O que dizer, ao lado do outro, do terceiro e, com ele, de todos os outros? Esta responsabilidade para com o outro que se defronta comigo, esta resposta ao rosto do próximo poderá ignorar o terceiro que é também meu outro? Não me diz respeito ele também? (p.269)

Novamente recorremos a Walter Benjamin (1975[1918]), pois nele encontramos outra voz que se ergue a favor do encontro pela palavra. Selecionamos seu texto *O Narrador- Observações acerca da obra de Nicolau Lescov* que, por versar sobre a experiência oralmente transmitida consideramos pertinente ao assunto deste capítulo, em especial ao tópico da dialogicidade.

Benjamin (1918) expressa sua perplexidade diante do emudecimento que constata ter ocorrido após a 1ª Grande Guerra, período no qual não havia nada sobre o que se quisesse falar, e os relatos orais não correspondiam ao que os livros descreviam sobre a guerra. Ele observa que isso marcou o surgimento de drásticas transformações éticas. Em sua reflexão ele aponta que diminuiu a habilidade de transmitir oralmente as experiências, e que cada vez menos temos o hábito de trocar “pela palavra experiências vividas” (p.63) e que, portanto, estas “perderam muito do seu valor” (p.63). Tudo isso acarreta a progressiva extinção da figura do narrador.

Para Benjamin (1918) a narrativa revela a marca do narrador por ser uma forma artesanal de comunicação, eminentemente pessoal; é épica, implica memória, recordação, e é importante em si mesma. Segundo o autor o narrador é elemento fundamental na narrativa, e sua função é essencialmente de transmissão, ensinar algo, aconselhar, propor a continuidade de uma estória que está prestes a desenrolar-se. Sua matéria-prima é a existência humana; ele trabalha a matéria das experiências de modo sólido, útil e único. Narra-se estórias, transmitindo-as, passando-as adiante para não serem guardadas, pois assim elas tocam as pessoas.

Na narrativa não é preciso dar explicações, pois o que importa é trazer o extraordinário, o maravilhoso, sem apresentar relações óbvias ou lógicas. “Fica a seu critério interpretar a situação tal como a entende...” (p.67). Como Benjamin (1918) afirma que a narrativa pressupõe relaxamento íntimo, entendemos que faça uma ligação entre os que dela participam. “A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência aqueles que ouvem a estória.” (p.66). O

desaparecimento da narrativa aponta: "... a capacidade de ouvir atentamente vai se perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam." (p.68)

Ao narrador atribui-se o conhecimento, ele é, portanto, um sábio e um educador cujos olhos, mãos e alma se presentificam na arte de narrar. "Saber narrar a sua vida é a sua vocação; a sua grandeza é narrá-la intensamente. O narrador- eis um indivíduo capaz de permitir que o pavio de sua vida se consuma inteiramente na suave chama de sua narração" (Benjamin, W., p.81)

Pudemos ver como E. Lévinas e W. Benjamin auxiliam-nos com um olhar especialmente voltado para um investimento sensível e artesanal que pode ser aplicado à prática educacional. Enquanto pudermos pensar que os aspectos relacionais têm relevância em todos os processos de aprendizado estaremos dedicando atenção aos aspectos éticos em andamento na sala de aula juntamente com os conteúdos pedagógicos.

Como contribuição à perspectiva dialógica, traremos um poema da psicoterapeuta e poetisa Maria Teresa Vignoli (2008) intitulado *Tributo a Buber*, que ilustra com grande sensibilidade artística o que até aqui nos propusemos a tratar teoricamente.

Tributo a Buber

Entre

Vou a teu encontro
a partir do meu centro;
tecemos uma rede,
desenho que expressa o que nasce nesse momento:
o novo sentido que crias
pisando no chão da tua história.
Acolho teu sonho e tua materialidade:

essa sala pode ser o colo
em que aconchegas todos os sentimentos:
tua dor e tua alegria,
teu amor e tua raiva,
teu medo e tua coragem,
teu poder e tua fragilidade,
teus pedidos e tuas preciosas oferendas.

Seja aqui o lugar

em que tuas sementes possam germinar
para que nasçam os frutos
dessa árvore-surpresa que vai sendo teu ser.

Teresa Vignoli (Teca)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos nos capítulos desta dissertação, no âmbito da análise o amor transferencial não deve ser estimulado ou retribuído pelo analista; este, por sua vez, não tem como função propor a urgência da renúncia pulsional que se configura na transferência a fim de dar continuidade ao processo analítico. O amor de transferência não pode ser ignorado ou rechaçado, mas sim, tratado como um acontecimento fora da esfera da realidade e que tem seu lugar no trabalho de análise. Este também é o entendimento que temos do que se passa na relação do professor com o aluno: que o amor transferencial seja percebido como algo que ali se presentifica, mas que não pode ser incentivado, negado, desprezado ou objeto de confronto ou de controle por parte do mestre, e sim por este acolhido como a primeira manifestação afetiva do aluno em relação ao aprendizado que tem início na universidade.

Apontamos que uma peculiaridade da Psicanálise é o 'voltar atrás', como uma rematização de eventos primordiais, a qual uma vez realizada, proporciona novo encaminhamento ao investimento energético. A transferência, portanto, é necessária para libertar o sujeito da trama primordial em que se encontra capturado, de modo a permitir-lhe investir nas novas possibilidades existenciais ou, especificamente educacionais, já de posse de recursos até então paralisados ou mal aproveitados.

A ética para a Psicanálise está diretamente ligada à garantia de manifestação da alteridade. Daí entendemos que a transferência pode ser o ponto de partida para um efetivo investimento na formação ética do estudante de Psicologia, já que abriga uma genuína manifestação da alteridade de cada aluno, tanto para com o professor quanto para com os colegas.

Todo aquele que detém um saber pode ser alvo de amor transferencial, portanto indicamos a transferência e sua manifestação na relação entre aluno e professor como uma escolha inconsciente, pois não existe transferência sem uma crença datada da relação parental e revivida na aposta do suposto saber do mestre. Quando falamos do saber do inconsciente, falamos de um saber que não se sabe sabido. A sexualização da relação do aluno com o professor aparece na

transferência, revelando a implicação e o investimento do sujeito na relação com o sujeito do suposto saber.

Como já vimos, na transferência não se pode ignorar o sujeito da falta. A transferência, enquanto legítima manifestação do inconsciente pode ser pensada como uma solicitação por amorosidade, sendo que, na relação com o mestre, junta-se a um pedido também por conhecer.

Se a transferência é necessária e útil para a análise e para as demais relações onde está um sujeito a quem se supõe um saber, a cautela é recomendável, de modo a não permitir que este amor transferencial atinja níveis elevadíssimos. Tal situação implicaria no favorecimento da possibilidade de restrição à produção de subjetividade, reduzindo o aluno a um passivo espectador, como vimos ao longo da dissertação, limitando a experiência do aprendiz a uma condição a um saber localizado no outro, reeditando a dependência às figuras parentais. Essas condições induzem o aluno a uma fixação no estado de encantamento com o outro, sem uma ação criativa no manejo de sua aprendizagem. No contexto da análise ou da sala de aula, a transferência não deve ser interpretada, mas sim manejada. Se há sempre algo que está sendo evitado na repetição que a transferência comporta convém não incentivá-la, negá-la ou confrontá-la.

No contexto da graduação em Psicologia, podemos verificar que o encantamento do aluno para com seu mestre pode ser uma fase do processo de aprendizado, mas que não há perspectiva de benefício em sua manutenção. O mestre, ao perceber e acolher a transferência permite que o aluno experimente sua própria alteridade em relação ao outro, podendo aprender a lidar com suas próprias condições e recursos antes engessados pela transferência, mas agora disponibilizados.

Como vimos até aqui, a relação do aluno para com o professor constitui-se na particularidade do amor transferencial, então podemos afirmar que haverá sempre um mestre para cada aluno, pois cada um constrói o seu mestre a partir do investimento transferencial que se monta na matriz pulsional que é única e singular para cada sujeito.

Conforme discutimos ao longo desta dissertação, apresentamos a dialogicidade como a atitude que pode estabelecer a interface entre Educação, Ética e Psicanálise.

Assim, indicamos que a tarefa do professor não é a de estudar a fala do aluno através da transferência como se esta fosse um objeto de pesquisa, mas pode movimentar seu aluno pelas sutilezas presentes no movimento de sua própria fala (aluno). Assim, tanto Educação quanto Psicanálise têm em comum a tarefa de engajarem-se na produção de subjetividade ao adotarem a transferência como ferramenta para a transformação.

Destacamos que o mestre possa refletir sobre a relevância de sua atitude na formação de seus alunos, por saber que grava sua presença na memória deles com o impacto de sua atitude no dia-a-dia em sala de aula. Lembramos que a tarefa do mestre é a de investir na relação com o aluno de modo a prepará-los para a realização de uma leitura do mundo, o que inclui trazer para as relações de sala de aula a afetividade e a sensibilidade através da dialogicidade.

Apontamos na direção de um aprendizado para a autonomia de pensamento e de ação enfatizando, no entanto, que dialeticamente o aprendizado da autonomia apóia-se na heteronomia, já que a noção de desejo, da falta, do vazio, o desconforto do saber-se incompleto desembocam na busca pela completude, na busca pelo outro (o professor, os colegas), enquanto parceiro(s) para a experiência compartilhada do aprender sobre si, sobre o outro, sobre o mundo. Ao lidar com o emergente em sala de aula é possível ensinar e aprender sobre si mesmo numa construção intersubjetiva. As interrogações e interpelações dos alunos no cotidiano educacional indicam o caminho para que o professor conduza os processos relacionais em sala de aula de modo a favorecer que cada aluno interrogue-se a si mesmo, sobre o que quer e precisa saber, sobre o sentido de sua busca, sobre o conhecimento que está obtendo e sobre o que está fazendo para viabilizar seu próprio aprendizado. É uma maneira criativa de ensinar a aprender a manejar a experiência de conhecer.

Assim, sinalizamos para a importância do professor colocar-se para os alunos como um preceptor: aquele que os precedeu, mas que não conhece o final do

caminho por não ter chegado lá e, que sabe que nem ele nem ninguém mais chegarão. O mestre de futuros psicólogos pode ser descrito como aquele que não tem o saber concluído, que não dispõe de fórmulas de sucesso nem de garantias de apaziguamento. Porém, o mestre pode lidar com o que emerge a cada situação, reconhecendo as alteridades, fazendo parte de um aprendizado e de um crescimento coletivos. Entendemos que isso é a própria ética indispensável na formação acadêmica do futuro psicólogo.

Vimos as possibilidades e impossibilidades do efetivo diálogo ocorrer, enquanto afirmamos a importância de que a atitude dialógica seja tentada sempre e deixada como legado para as demais gerações. Isso é particularmente aplicável ao professor envolvido na formação do estudante de Psicologia nos tempos pós-modernos, em que o dialógico vem perdendo espaço nas relações, onde a preferência é dada ao contato objetivado.

Ao longo deste trabalho valorizamos na relação do professor com o aluno na graduação em Psicologia a característica de narrativa, na medida em que evidenciamos seu cunho artesanal de transmissão de conhecimentos de maneira essencialmente pessoal e irrepetível, em oposição à atitude de produção de conteúdos pedagógicos em massa.

Entendemos que educar é possibilitar a transformação sem impedi-la; inicialmente, faz parte da habilidade do professor perceber o encantamento do aluno pelo modo como o mestre se encanta com o conhecer, porém, não tornando aluno refém do narcisismo do próprio mestre. Defendemos uma prática pedagógica libertadora em que o professor permita que o aluno, conhecendo-se através de sua busca pelo conhecer, encante-se com sua maneira singular de aprender e de produzir conhecimento e assim, transforme-se e, torne-se como profissional um agente de transformação.

Reunimos nossas idéias no esquema abaixo:

O que deseja o aluno?

Inicialmente, saber como o mestre.

O que encanta (ama) o aluno?

O encantamento (amor) do mestre pelo conhecer.

O que encanta o mestre?

O desejo do aluno em aprender, aprendendo-se, transformando-se.

O que deseja o mestre?

Que o aluno se encante por sua capacidade de transformar-se, buscando revelar-se no seu próprio desejo e na busca por conhecer.

Finalizamos nossas reflexões registrando nossa convicção na genuína parceria entre humanos através do encontro dialógico como perspectiva ética a perdurar nas relações.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO DE PSICOLOGIA- site na Internet.

AMATUZZI, Mauro M. *O Resgate da Fala Autêntica. Filosofia da Psicoterapia e da Educação*. Campinas: Papyrus, 1989.

ALMEIDA, I. M. M. Z. Pires de *Os docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise*. Apresentação realizada no Segundo Encontro Mundial dos Estados Gerais da Psicanálise. Rio de Janeiro, 2003.

BAUMAN, Zygmunt *O Mal-estar da Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Zygmunt *Amor Líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter *O Narrador- Observações acerca da obra de Nicolau Lescov*. In: Coleção Os Pensadores, volume XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BENJAMIN, Walter *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Coleção Espírito Crítico. São Paulo: Editora 34, 2007.

BIRMAN, Joel *Freud & a Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BORGES, M. L. *Amor*. Coleção Filosofia Passo-a-passo. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2004.

BRUCKNER, Pascal *A Euforia Perpétua- Ensaio sobre o dever de felicidade*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

BUBER, Martin M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2006; 10ª edição.

BUBER, Martin M. *Do diálogo e do Dialógico*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BUCHER, R. e ALMEIDA, S. F. C. (coordenadores) *Psicologia e Psicanálise: Desafios*. Brasília: Edunb, 1993.

CARVALHO, M. T. M. e SAMPAIO, J. R. *A Formação do Psicólogo e as Áreas Emergentes*. In: Revista Psicologia, Ciência e Profissão, ano 17 n. 1, 1997.

CHAUÍ, Marilena *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1996. 7ª edição.

COMTE-SPONVILLE, A. *A Felicidade, desesperadamente*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COSTA, Jurandir F. *A Ética e o Espelho da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CUNHA, M. *Subjetividade e Constituição de Professores*. In: Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. Gonzáles-Rey, F. (org.), São Paulo, Thomson, 2005.

FELDSTEIN, R., FINK, B. e JAANUS, M. *Para Ler o Seminário 11 de Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FERNÁNDEZ, Alicia *A Mulher Escondida na Professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FONSECA, Afonso H. L. *Psicologia Humanista e Pedagogia do Oprimido - um diálogo possível?* Olinda: Editora Livro Rápido, 2007.

FREIRE, Madalena *Educador, Educa a Dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo *Conscientização - Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Centauro Editora, 2001; 2006, 3ª edição.

FREIRE, Paulo *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; 2006, 34ª edição.

FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; 1979, 7ª edição.

FREUD, Sigmund (1921) *A Psicologia de Grupo e a Análise do Ego*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XVIII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1912) *A dinâmica da transferência. E Observações sobre o amor de transferência*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1913) *O Interesse educacional da psicanálise. In: O Interesse científico da psicanálise*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XIII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1933[1932]) *Porque a guerra?* Edição Standard Brasileira da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XXII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1919[1918]) *Sobre o Ensino de Psicanálise nas Universidades*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XVII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1917) *Uma Dificuldade no Caminho da Psicanálise*. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XVII; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____ (1930[1929]) *O Mal-Estar na Civilização*. Edição Standard da Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XXI; Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FUKS, Betty *Freud e a Cultura*. Coleção Psicanálise Passo-a-Passo 19; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

GARCIA, C. *Psicanálise e Educação*. In: *A Psicanálise Escuta a Educação*, LOPES, E. M. T., Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GARCIA, G. *A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente*. In; PATTO, M. H. S. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1989.

- HOLANDA, Adriano *Os Conselhos de Psicologia, a Formação e o Exercício Profissional*. In: Revista Psicologia, Ciência e Profissão, ano 17, n. 1, 1997.
- JACOBY, M. *O Encontro Analítico. Transferência e relacionamento humano*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- KEHL, Maria Rita *Sobre Ética e Psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LÉVINAS, Emmanuel *Entre Nós- Ensaio Sobre Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOPES, E. M. T. *A Psicanálise Escuta a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- MANCIBO, D. *Formação do Psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção*. In: Revista psicologia, Ciência e Profissão, ano 17, n.1, 1997.
- MAURANO, Denise *Para que serve a Psicanálise?* Coleção Psicanálise Passo-a-Passo 21; Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- MOURA, E. P. G. *A Psicologia e os Psicólogos que queremos. Reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia*. In: Revista Psicologia, Ciência e Profissão, ano 19, n.2, 1999.
- PARDO, M. B. L., MANGIERI, R. H. C. e NUCCI, M. S. A. *Construção de um Modelo para a Análise da Formação Profissional do Psicólogo*. In: Revista Psicologia, Ciência e Profissão ano18, n.3, 1998.
- PEGORARO, Olinto *Introdução à Ética Contemporânea*. Rio de Janeiro: Uapê, 2005.
- PENNA, Antônio G. *Freud, as Ciências Humanas e a Filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- SANT'ANNA, Denise B. *Corpos de Passagem*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- SISTEMA DOS CONSELHOS DE PSICOLOGIA E CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Saúde e Psicologia. Os desafios teóricos e práticos e as conquistas no cuidado com o sujeito*. Revista Diálogos-Psicologia, número 4: Brasília, Dezembro de 2006.

TACCA, Maria Carmen *Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade*. In: *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Gonzáles-Rey, F. (org.). São Paulo, Thomson, 2005.

VERÍSSIMO, Luiz José. *Introdução ao Estudo da Ética*. Material didático (e anotações de aula) da disciplina Ética Profissional do Curso de Graduação em Psicologia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2008.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)