

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Teresinha Bastos Scorsato



“O Enigma” Salvador Dali

**O desejo de saber e suas vicissitudes - da escola à universidade: um
enfoque psicanalítico**

Porto Alegre

2005

Teresinha Bastos Sorsato

**O desejo de saber e suas vicissitudes - da escola à universidade:
um enfoque psicanalítico**

**Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do grau de doutora sob a orientação da
professora Dra. Maria Nestrovsky Folberg.**

Porto Alegre

2005

Aos meus Pais, pela vida, uma marca.

Ao meu marido Jaime, um sonho compartilhado.

Às minhas filhas Caroline, Mariane e Cristiane,
pelas esperanças, um futuro, um presente.

ESPECIAIS AGRADECIMENTOS

A DRA. MARIA NESTOVSKY FOLBERG, por ter suportado carinhosamente minha ignorância e aberto o caminho para que minha demanda de saber, viabilizando esta escrita.

Ao DR. JOSÉ LUIZ CAON, pelo seu lugar de suposto saber, que possibilitou viver a transferência do amor ao saber ao desejo de saber, eternamente um ensinante.

À DRA. ANA COSTA, pelo seu lugar suposto de objeto “a”.

A ANA E DORA, sujeitos da pesquisa, duplamente ensinantes.

Ao PPGEdU/UFRGS pelo acolhimento e apoio.

Aos professores doutores da banca: Simone Moschen Rickes (PPGEDU/UFRGS) José Luiz Caon (UFRGS), Noeli Reck Maggi (PUC/UNIRITTER) e Silvana Terezinha Baumgarten (UPF), pela disponibilidade e contribuição com seus saberes, presente neste ato, testemunho do compromisso social.

A professora Maria Emilse, pela cuidadosa revisão do português. A Márcia, Lisiane, Jussara e outros que participaram comigo nessa caminhada.

Minha gratidão.

“O aprender não precisa de recompensa: ele já é ela.”

Caon

“Nós, seres humanos, somos um poço sem fundo de incógnitas deixando aberta a falta em ser permanentemente. Graças a essa permanente insatisfação, a busca da verdade continua, e o conhecimento, este pequeno a, objeto-causa de desejo, determina que a pulsão de vida nos envolva.”

Folberg

“Podemos descrever a educação como a incitação à dominação do princípio do prazer e a sua substituição pelo princípio de realidade, isto é, ele tenta contribuir, com a ajuda deste, ao processo de desenvolvimento do Eu. Para esse fim, usa o amor como uma recompensa dos educadores.”

Freud

“O desejo, domesticado pelos educadores, adormecido pelos moralistas, traído pelas academias, refugiou-se na paixão do saber.”

Lacan

RESUMO

Esta tese apresenta uma pesquisa a partir da vivência de aprendizagens da autora, desde a escola até a universidade, juntamente com a escuta de duas professoras universitárias que relatam suas histórias de ensinantes apoiadas nas lembranças das aprendizagens universitárias presentes e atualizadas na relação com seus alunos, sob efeitos transferenciais. O tema apóia-se nos referenciais teóricos de Freud, Lacan e seus seguidores, situando-se o Sujeito como realidade da psicanálise, o Inconsciente como seu campo e o Objeto que falta, o objeto “a”. Investiga a questão do desejo de saber e suas vicissitudes no contexto das aprendizagens, onde a transferência é condição, fazendo a transposição: do amor ao saber ao desejo de saber e ressignificando o lugar do professor da figura à função, como prestigioso lugar do suposto saber, lugar que o autoriza a dirigir o processo das aprendizagens e que o coloca como sujeito aprendente, marcas de seu desejo. Esse desejo movimenta o ato pedagógico e busca ancoragem como demanda de reconhecimento. Propor um espaço simbólico sem desarticular-se do real e do imaginário é nossa prioridade para que o desejo de “desejar o desejo do Outro” recoloca as aprendizagens no lugar de-vida. Ressituamos, assim, a escola e a universidade como um espaço de construção possível na impossibilidade da transmissão sem falta.

PALAVRAS-CHAVE: Desejo, saber, transferência, educação, aprendizagem.

ABSTRACT

This thesis presents an investigation based upon the authoress' experience in learning, since school up to university, with the hearing of two university professors who report their histories of teachers supported on memories of present university learnings and updated in the relation with their students, under transference effects. The theme lies on theoretical referentials of Freud, Lacan and their followers, placing the Subject as the reality of psychoanalysis, the Unconscious as its field and the Object which is absent, object "a". It investigates the issue of the desire to know and its vicissitudes in the context of learning, where transference is condition, making transposition: of love to knowledge to the desire of knowing and re-meaning the professor's place from figure to function, as the prestigious place of the supposed knowledge, place which authorizes him to direct the learning process and places him as learning subject, signs of his desire. This desire moves the pedagogic act and searches for anchorage as a demand of recognition. To propose a symbolic space without disarticulating from the real and the imaginary is our priority so that the desire of "desiring the Other's desire" replaces the learnings in the proper place. We re-locate thus, the school and university as a space of possible construction in the impossibility of transmission without absence.

KEY WORDS: Desire, knowledge, transference, education, learning

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Os primeiros anos e outros...: Um relato.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	25
Tema: “O desejo de saber e suas vicissitudes - da escola à universidade: um enfoque psicanalítico”.....	25
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	35
2.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE?.....	36
2.1.1 Um pouco de história.....	37
2.1.2 Apostar na escola.....	41
2.1.3 A educação um neg-ócio.....	45
2.1.4 Ensinar desejar: im-possível.....	47
2.2 O DIVÃ E A ESCOLA.....	51
2.2.1 As queixas.....	52
2.2.2 Dos limites.....	54
2.2.3 Ainda na escola.....	58
2.3 AS IMPLICAÇÕES NO “INFANTIL”: TRANSITAR NO “INFANTIL DA INFANCIA É CONTRUIR TEORIAS?.....	62
2.3.1 O des-conhecido infantil.....	62
2.3.2 Criança: ser pequeno.....	65
2.3.3 Construção não é perfeição.....	67
2.3.4 Criança esperança.....	69
2.3.5 O infantil: do trauma a fantasia.....	71
2.3.6 Sempre o infantil: uma repetição.....	75
2.4 OS DES-CAMINHOS DA PULSÃO.....	76

2.4.1 Pulsão de saber: um destino.....	78
2.4.2 Sublimação: da pulsão ao desejo.....	80
2.4.3 Castração na mãe: possibilidade para o filho.....	83
2.4.4 Um jogo: saber/não-saber.....	84
2.5 O DESEJO DE ENSINAR: IN (DIZ) SOCIÁVEL DESEJO DE APRENDER.....	88
2.6 O DESEJO DE SABER: UM COMEÇO SEM FIM.....	95
2.6.1 Sobre o desejo.....	95
2.6.2 Sobre a necessidade, a demanda e o desejo.....	100
2.6.3 De um desejo a outro.....	104
2.7 DO FRACASSO ESCOLAR A UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL.....	108
2.7.1 Sobre o fracasso escolar.....	108
2.7.2 Que mal-estar é este?.....	110
2.7.3 Ato pedagógico não é domesticar desejo.....	113
2.7.4 Aprendizagem como possibilidade.....	115
2.7.5 “Tudo é Linguagem”.....	120
2.7.6 O significante laço social (poesia).....	122
2.8 UNIVERSIDADE.....	123
2.8.1 Da escola à universidade: uma trajetória.....	123
2.8.2 Na universidade.....	125
2.8.3 Reprovar para repetir?.....	129
2.9 TRANSFERÊNCIA: DO AMOR AO DESEJO.....	136
2.9.1 No começo foi amor.....	136
2.9.2 Um amor de Freud.....	140
2.9.3 Então, é amor ao saber?.....	147
2.9.4 Elogio ao amor.....	154
2.9.5 Amor, errância da completude.....	157
2.9.6 Amor então, é falta?.....	159
2.9.7 Amor sublime.....	161
2.9.8 Amor é elogio ao outro?.....	163
2.9.9 De um a outro.....	166
2.9.10 A Metáfora do amor.....	168
2.9.11 Amor de transferência é amor ao saber?.....	170
2.9.12 O ato pedagógico do amor ao desejo.....	171

3 METODOLOGIA.....	173
3.1 DE FREUD A LACAN.....	173
3.2 O MÉTODO DA PESQUISA PSICANALÍTICA.....	174
3.3 A ESCUTA PSICANALÍTICA.....	178
3.4 A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....	184
3.5 OBJETIVOS.....	185
3.6 PARTICIPANTES.....	185
3.7 PROCEDIMENTOS.....	186
3.8 DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	187
3.8.1 Encontros no grupo de professores universitários.....	188
3.8.1.1 Os primeiros encontros: A tela.....	188
3.8.1.2 Os encontros seguintes: Argila.....	199
3.8.2 Casos.....	210
3.8.2.1 Primeiro Caso: Análise e discussão caso Ana: “Meus estudos, uma paixão e um lugar”.....	211
3.8.2.2 Segundo Caso: Análise e discussão caso Dora: “Meus estudos, minha vida”.....	230
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
5 REFERÊNCIAS.....	259
ANEXOS.....	268

APRESENTAÇÃO

Os primeiros anos e os outros...: Um relato

A escola estava lá, era grande. Era preciso ir para lá, era um lugar para aprender. Não entendia muito bem por que deveria aprender. Estava bem em minha casa, tinha pai e mãe, às vezes, eram chatos, mas tinha tudo. Então por que ir para uma escola? Como seria possível ou o que poderia ser feito para continuar vivendo naquele “berço esplêndido?” Por que meus pais insistiam em me levar para o colégio?

Era um prédio, em frente à minha casa, que chamavam colégio. Foi para lá que me levaram. Naquele colégio havia muita gente grande, que chamavam de professora, e gente pequena, que chamavam de crianças, alunos, colegas e, às vezes, amiguinho. A nomeação dependia de quem falava e a quem se dirigia. O prédio era grande e diziam que ia ser desmanchado, demolido, por ser velho e perigoso, não poderíamos ali ficar. Diziam que era perigoso viver lá. O que há de perigoso na relação com o saber?

Pior, não entendia por que todos os dias para lá me levavam. O que era mais “perigoso”: ficar em casa ou ir à escola? Apesar de todas essas falas, eu achava o prédio tão bonito, as sacadas e a escadaria, enormes. Imagem que me acompanhou nos sonhos: se pisar

em tábuas velhas, vai cair andar abaixo! Será que a gente pode voar? Não pode, é preciso usar as próprias pernas.

Ao chegar à escola, a professora já estava lá. Será que a professora morava na escola? Notava que quem nos recebia era outra, *uma prô muito braba* que dava ordens e era chamada de diretora Diná. Ela pouco falava, as ordens pareciam vir de um além, seguidas da batida de um sino, semelhante ao da Igreja. A escola ficava perto da igreja.

Ficar em fila era condição para entrar na sala de aula e, seguidos do olhar da diretora, caminhávamos em direção da sala. Olhávamos para a diretora para entender o que queria dizer e, conforme o olhar, de aprovação ou não, seguíamos em fila. Era importante a aprovação sobre nosso comportamento e nos perguntávamos sobre o que era certo e o que era errado. Ah! Escola é para isto: para aprender o que é certo e o que é errado. Ah! É a professora que vai “dizer” que vai confirmar esse aprender!

A sala de aula parecia um lugar sagrado, onde não era permitido falar. A regra era “silêncio e respeito”. O recreio era o lugar das crianças e a sala de aula, o lugar de domínio da professora.

A professora, sim, falava e gesticulava muito. O que dizia, não sei, parecia que eu não ouvia nada. Se a ordem era ficar em silêncio, isso eu fazia. Olhava muito, o que chamavam de “prestar atenção”, principalmente as mãos da professora que gesticulava muito, com sua pulseira, uma corrente dourada da qual pendia um peixe flexível que parecia nadar no ar. O peixe fazia movimentos interessantes, parecia estar vivo, nada...ando.

Nadar nunca iria conseguir, isso é para peixe. Restava nadar no nada-saber sem saber nadar, acrescida de uma surdez ouvinte, com aguçado ouvido às ordens de fazer silêncio e prestar atenção. Não ouvia a voz da professora ao ver que falava, falava, explicava e explicava. Alienava-me na imagem do peixe “vivo”, meu companheiro do nada e na surdez

que alimentava minha ignorância do que era dito pela professora, suas palavras sem sentido. Restava-me olhar para o peixe e mergulhar no oceano aéreo da sala de aula.

Anos se passaram. No lugar do prédio demolido, ali onde a escola foi desconstruída, surgiu um novo prédio moderno, era a universidade. Arquitetura quadrada, com efeitos ditos da modernidade, higienicamente mantido e organizado. As crianças já tinham crescido, mas não tinham a mesma cara. Agora era gente grande que lá estava, sem dar, no entanto a impressão de estarem felizes. Parecia que ainda almejávamos algo mais, mas não sabia bem o quê, ouvia que chamavam de “escolha vocacional”.

A dúvida não era mais sobre o quê fazer. Minha solitária questão era saber quem eu era. Estudava porque os outros de minha idade também estudavam. Era oportunidade de conhecer outras pessoas. Então comecei achar interessante estar na universidade. O curso que freqüentava era o mesmo que minha melhor amiga escolhera, aliás, ouvia-a falar que era um curso fácil para conseguir trabalho como professora. Isso me bastava, era a oportunidade de fazermos muitas coisas juntas.

Foi a primeira vez que comecei a achar bom sair de casa. As coisas estavam mudando, as regras familiares estavam ficando obsoletas. No pátio onde brincávamos de pega, de caçador, de polícia e ladrão, de rei e rainha, de passar anel... surgiu um barzinho da faculdade, onde o cafezinho era a desculpa para sair da sala de aula. Do “recreio” surgiu o “intervalo”, assim nomeando os melhores momentos do estar na universidade.

O conhecimento ficava como o objeto de uma necessidade para fazer provas e, em seguida, livrar-se delas, ao passo que o cafezinho rodava e fazia a roda das conversas animadas de universitários. Como objeto de prazer, era a desculpa, para não assistir às aulas. Aconteciam ali os melhores momentos de teorizar, de conversar com os colegas, longe do olhar censorador dos professores. Era a hora em que podíamos sonhar coletivamente, mudar

o mundo e fazer planos de conquistas profissionais e amorosas. Esse espaço de tempo era chamado “tempo perdido” pelo professores cientistas, mais temidos do que admirados.

Culpados, por sentirmos prazer fora dos ditames professorais, construíamos espaços possíveis de sobrevivências entre os “iguais”. Precisávamos “levar mais a sério os estudos”, diziam os professores, queixando-se frente aos resultados das avaliações.

Parecia que vivíamos no limbo. Este eu, não mais criança e ainda não adulto, vivia a adolescência, momento possível para revisar os valores tão admirados nos adultos. Período da infância requisitado com promessas de futuro promissor e que é surpreendido com o reencontro real da professora do “peixinho”, considerada uma alfabetizadora renomada que, apesar de sua idade avançada, ainda se conservava moça solteira, bonita e charmosa.

O que tinha lhe acontecido? Agora parecia uma mulher infeliz. Pensávamos na hipótese do porquê de não ter se casado ou não ter filhos. Será que essas eram as situações que a tornavam tão infeliz? Será que nem amante tinha? Certamente não, era muito moralista, pregava os “bons costumes”, a virgindade da mulher, como valor feminino, e a ignorância sobre o corpo e o sexo como algo a ser preservado. Como ela, seguindo o que pregava, não havia encantado nem encontrado algum homem?

A maquiagem do seu rosto continuava a mesma e suas roupas limpas, geralmente um terno impecavelmente passado e literalmente “passado”, moda antiga que trazia as marcas do tempo ainda não vivido. Enigmática sobre suas questões amorosas, nunca se soube nada a esse respeito e, apesar das belas feições, havia traços de amargura em seu rosto que nenhuma maquiagem era capaz de disfarçar. Essa real presença testemunhava uma certa decepção amorosa imaginária que produzia um ódio assustador. O que falava, agora, não era acreditado nem creditado. Ela não servia mais de modelo identificatório, principalmente na adolescência que ainda parecia estarmos vivendo. Não suportava saber que a “maravilhosa” professora, agora em carne e osso, era uma mulher infeliz. Quanto engano, quanto desilusão.

Sonho desfeito. Precisava contestar, restava a via teórica, época em que me dediquei a estudar, mas não me atrevia a contrapor a professora que iniciou me ensinar. Tra(d)ição e desencanto que fez buraco, falta e testemunho de um adulto que abandonou seus desejos antes mesmo de tentar realizá-los. Como pude achar a professora tão encantadora? O que ela transmitia naquele olhar de mulher sublime? É de função materna ou função paterna, de mãe ou pai que um aluno precisa?

Já não bastava sua presença na universidade, com frequência viajávamos no mesmo ônibus. Certa vez, coincidentemente, viajamos em bancos lado a lado e fui ajudá-la a inclinar o seu banco. Ela, mais que depressa, disse: “Viajo em ângulo reto, não inclino o banco para evitar problemas na minha coluna!”. A nobre professora continuava com seu saber intelectualizado, mantinha seu corpo em “ângulo reto” e seu nariz empinado. Pensei no peixinho, não conseguia mais ver. Seus braços estavam cobertos por uma manga comprida. A professora não portava mais as jóias valiosas, decepcionada como a jóia que ela também não era mais. Da transferência amorosa da infância à transferência odiosa da adolescência instalou-se a indiferença, ou é justamente a transferência odiosa a possibilidade de desejar aprender?

O destino ainda nos aguarda. Fui encontrar o peixinho, por acaso, numa caixa de jóias usadas para vender numa velha relojoaria. Preço de bagatela, quem quer comprar?

Cheguei a pensar em comprar o peixe, mas ele não resgataria o significado da minha vivência escolar. Talvez, depois de ter relatado esta história, ele tome o seu devido valor. Além do valor histórico, o valor será dado se outro também desejar, como um objeto que circule, um valor simbólico não traduzível em moeda corrente ou como um objeto num leilão, quando no bater do martelo lhe marque o destino e aí seguir fazendo outra história.

Homenagem à minha professora que, apesar de tudo, me ensinou!

Da primeira a segunda...

Conduzida pela mão de minha mãe, continuava indo a lugares nunca vistos. Entregue a uma admiração filial, confiava nos seus planos de futuro, cujos imprevistos, se encontrados ao longo dessa aventura de crescer, certamente estariam assegurados pela certeza das palavras ditas pelos meus pais, que traduziam os acontecimentos do mundo, seguidos da versão apresentada pelos professores. Continuava indo para a escola, algum dia seria muito interessante. Afinal, eles insistiam em me levar.

Agora ia para o segundo ano. Era outra escola, escola nova, nova escola! Recém-construída e já estava lotada de crianças, poucas vagas e muitas crianças ainda querendo entrar. Para ingressar, era preciso concorrer com as vagas que restavam. O critério de entrada não dependia da escolha feita pelos professores nem dos pais. Seria feito um sorteio.

Havia um alvoroço na sala de espera que se misturava com a ansiedade das mães e das crianças disputando um lugar. As expectativas oscilavam de acordo com o preenchimento das vagas; a cada vaga ocupada aumentava o valor das poucas que restavam, semelhantes às bolsas de valores, onde as mais procuradas sobem em valor no mercado. A aposta agora era sair das bolsas das marsupiais mães para conquistar um espaço na escola. Eram as crianças candidatas que pegava um número que decidiria o seu ingresso.

Chegou a minha vez. A sorte estava lançada. Dentro de uma caixa havia um papel dobrado que continha secretamente um número que diria sim ou não. Ah! Minha primeira lição: os números têm segredos, falam, podem decidir e marcar a vida das pessoas.

Atenção. Silêncio... Evocam-se os deuses. Uma ordem se estabelece em meio a balbúrdia de mães, crianças e professoras. O mundo do gênero feminino, representado pelo artigo “as”, era interdito pela ordem de fazer silêncio e pela expectativa que pairava no ar. Um número, o simbólico em ação, há de vir ou advir para definir um lugar.

HUM! Ah! Confusa, entre a fala e os abraços da professora responsável, que me sufocava de beijos, o que significava comemoração de aposta ganha, assim diz: “Ela pegou o seu número, que sorte!”, enunciava a professora, decodificando o número escrito no papel. Momento que confiro sua fala com o olhar de euFOR(i)A de minha mãe. Quanto orgulho, quanta satisfação! Se minha mãe estava feliz, então era algo muito bom. A vaga conquistada aliava-se à manutenção e ao retorno do amor filial.

Era o número “4”, quatro, quadro, quarto, ato, guardo, que ficou como lembrança real ou ficção por ter garantido o meu ingresso. Era o bilhete da sorte.

Não sei qual a relação, destaquei-me em matemática, descobri que com os números pode-se “CONTAR” contrapondo com a dificuldade em português, aliás, naquela época chamavam de “linguagem”. Manter-se calada foi o jeito que encontrei para resolver tal problema, mas pouco adiantou. O “atraso” na língua(gen) denunciava uma discreta “dislalia” percebida pelos colegas.

Minha salvação foi que nenhum professor notou, senão, talvez, iria fazer parte do grupo dos “alunos-problemas”. Meus colegas, mais antigos, mais velhos, pediam para que eu pronunciasse repetidas vezes a palavra “laranja”, e eu falava: “lalanja”. Alguns riam e continuaram meus amigos, eu achava divertido, enquanto outros, decepcionados, não acreditavam que o “gênio” da matemática era uma “deficiente” em linguagem.

Tempos depois descobri que o “l” no lugar do “r” da palavra “lalanja” fazia parte do modo de falar de minha mãe, que usava em algumas palavras o “l” no lugar do “r” e, em outras ocasiões, omitia o “r”. O que isso queria dizer? O que isso marcava das minhas origens familiares? Mesmo corrigindo tal “erro” de fala, havia algo do meu mundo “interior” e do interior de onde vim. Recalcar o “r”, lembro de minha mãe pronunciar o nome do meu irmão mais moço assim “Calos” no lugar de “Carlos”. Será que os filhos seriam os calos da

minha mãe infligindo-lhe dores nos seus pés? Não “erre”, seria o não dito na sua insistência em dizer?

Queria ser boa aluna, pois meus pais valorizavam os estudos como algo importante para “ser alguém” na vida ou “se(r) alguém”. Lembro um livro, trazido dos (in) completos estudos de minha mãe, denominado *Selecta*, que estava junto à caixa onde guardava meus brinquedos de estimação. Era permitido brincar com o livro desde que não o rasgasse nem riscasse. Olhar sem tocar, ver sem “alterar nada” um conhecimento sem compreender podendo memorizar, gravar ou repetir. Aprendi a lição do “repetir”, repetir a tabuada a cada nova conta, repetir com os colegas.

Gostava de “ensinar” meus colegas que “não sabiam” matemática. A professora pedia e isso garantia um certo *status* na sala de aula. Em troca, meus colegas me incluíam, a contragosto, nos jogos durante o recreio. Tentativa em vão de permanecer no jogo, faltavam-me os “dotes” esportivos, saía fora do jogo para evitar a derrota total do meu grupo. Saía da quadra, não era uma boa jogadora, me restava a torcida.

Das atividades recreativas, a predileta era a “corrida” e o jogo de “caçador”, destaque no meio do campo devido à habilidade de “passar” a bola. Passar bem a bola contrapondo com o não-passar de ano. Saber matemática não bastava e a vidente professora já havia alertado minha tia sobre os riscos de uma reprovação. As duas, professora e tia, compactuavam a idéia de “não contar” para a minha mãe, meu baixo desempenho escolar. Isso me dava algumas vantagens: evitaria incomodar a mãe e evitaria ser punida com a famosa vara de marmelo.

A vara de “mal-mel (o)” representava o respeito, dizia minha mãe caso não obedecesse às exigências em casa. A fruta, como “tabu”, era proibida. Jamais iria comê-la a não ser quando transformada em marmelada, produção caseira, reveladora dos dotes de boa cozinheira de minha mãe.

Queriam muito que aquela árvore não existisse porque, cada vez que a dita vara de marmelo ficava seca e velha, era substituída por outra, verde e nova. Além disso, o pé de marmeleiro estava plantado na linha divisória do terreno da minha avó paterna com a minha casa, motivo de discussão sobre o verdadeiro dono. Parece que a “vara de mar(l)melo” relançava as leis de convívio, delimitando as posições de poder entre as exigências maternas e a lei originária do pai.

Assim se passaram alguns anos de minha escolaridade!

Tinha exame de “ad-missão”

Cinco anos de escolaridade se passaram. Chegava a hora de ir para o ginásio. Reprovada no primeiro exame de admissão, faço-o novamente e consigo aprovação. Essa nova oportunidade era chamada “segunda época”. Independentemente desse resultado de aprovação, havia internamente uma reprovação.

Carrego as marcas desse fracasso, pois passei a fazer parte das chamadas “turmas fracas” e, sinceramente, não sei o que aprendi. Os professores tinham razão. Os quatro (quadro, quarto, guardo) anos de ginásio foram os piores tempos do meu aprendizado conteudista. Restava, porém, o bom convívio com os colegas nos intervalos de um período para o outro e na hora do recreio, o qual tentávamos prolongar, ou melhor, trazer o recreio para dentro da sala de aula, o que os professores chamavam de “indisciplinados”.

A professora de história era a mais odiada. Sua marca reconhecida como a professora “braba” lembrava os sorteios diários que fazia sobre o tema da aula anterior para avaliar e ver quem havia estudado. Muitos colegas diziam: “Que sorte, ela não me chamou”, pois quem não sabia responder tirava zero. Essa atitude era vista como castigo, como punição

severa frente ao desconhecimento da matéria. Os alunos ditos “preguiçosos” passavam a fazer parte do “rosário de argola” (zero redondo) da professora.

Ficávamos rezando e evocando os deuses para que algum milagre acontecesse e a desgraça da reprovação não caísse sobre nossa cabeça. A nota era a arma de poder do professor, cedo precisávamos aprender a negociar. Desde as nossas secretas questões até as questões científicas do mundo ainda desconhecido dos adultos, do qual um dia desejávamos fazer parte. Notas boas, acesso possível, notas ruins “não passam”.

Passar para se livrar da professora ou para saber coisas mais interessante. Isso poderia ser buscado depois, talvez um dia, quando crescidos, pudéssemos decidir sobre o que gostaríamos de ser e de saber. Pensávamos, como crianças, que o saber está no Outro, no adulto, e aí o desejo de saber também pode ser um empréstimo do desejo de desejar do outro, certamente se este outro se posicionar com tal, como sujeito desejante.

Ah! Agradeço a professora de ciências, que representava a possibilidade da descoberta. As experiências, as pesquisas de campo, literalmente no campo, saindo da convencional sala de aula, despertavam nossa curiosidade. Nelas podíamos falar do sexo dos animais, das plantas, que possibilitavam a vida no planeta, e do futuro, sentindo-nos como seres ecológicos fazendo parte do ecossistema, como habitantes e fiscalizadores da boa conduta com a natureza. Estavam lançadas aí as primeiras sementes da responsabilidade e do compromisso social.

Interrogávamo-nos sobre a possibilidade de nos aventurarmos num mundo novo, num conhecimento novo. Como deixar pai e mãe para viver junto à nova geração que chegava, sem carregar a culpa do abandono e sem decepcionar a esses que tanto nos amaram? Há uma dívida a pagar ou a apagar?

No 2º grau: o ensino médio

Precisava decidir entre cursar o magistério, o científico ou o clássico. Como essa decisão não era tomada individualmente, ouvia as muitas opiniões dadas pelos adultos “experientes”, professores e pais. No entanto, era a voz da mãe, apesar de ser baixinha em estatura, que falava “mais alto”: “uma mulher tem que ser professora, saber lidar com crianças e ainda com os três meses de férias poderá cuidar da casa.”

Para conciliar o suposto desejo de minha mãe e o que palpitava dentro do meu coração “o que é ser mulher?”, cursei o magistério pela manhã “instinto maternal” cuidar de crianças? Ia à escola à noite. Sair à noite era perigoso, mas minha curiosidade era maior. Mesmo proibida, insisti e cursei o científico. Vivi em dois mundos diferentes na mesma escola: um, o curso “normal”, magistério, “destinado às mulheres”, era o clube das mulheres ou a manutenção do infantil, da ignorância, do não-saber, onde não havia nenhum colega homem, o verdadeiro clube da “luluzinha”, onde estudávamos matérias das ciências humanas, fáceis, das quais me interessava a psicologia, mas nem tinha uma idéia do que era mesmo a ciência psicológica; o outro, o curso científico, “o mais forte”, reservado aos homens, aos estudiosos e aos inteligentes, que era uma preparação para o vestibular, porém onde me limitava a **tirar** a nota com a média para **não pegar** exame, para passar de ano, pois o rendimento é que contava.

Estar entre mulheres, entre iguais, diferia do estar entre pares desiguais, o que também diferencia os cursos. No magistério predominava o **fazer** “trabalhinhos”, era trabalhoso, mas muito divertido, um mundo feminino; no científico, predominavam a memorização, o raciocínio, os cálculos, um mundo masculino? Então, “**fazer**” estaria ligado ao legado ao feminino, ao não pensar, não raciocinar?

A promessa de que há um mundo melhor representado pelos pais cai por terra. Ilusão ou não, ainda mantenho essa crença. Era preciso ir à luta, trabalhar e apostar para além de meras conjecturas, de que há uma via de estrutura fundamental que é a do desejo humano. Para isso urge ultrapassar o **devotamento** ao grande Outro e pelo Outro, carregado de amor, amor como dom daquilo que somos para o desejo, que é o inverso do amor. Se o desejo é o dom daquilo que não somos e não temos, o desejo vai revelar a falta, a falta enquanto constitutiva do vir-a-ser, onde o desejo será eternamente apelo e interrogação.

Enfim na universidade

Ingressei na segunda turma do curso de Ciências Naturais. Alegria para os pais e a minha grande conquista, passar no vestibular, estar na universidade, lugar de onde ainda não saí.

Aula de filosofia, o grande encontro com os pensadores, com os colegas da turma e de outros cursos, aula no auditório, mais de cem alunos. O professor falava dos gregos, “era grego” o que ele falava. Falava em Aristóteles, mas ele, o professor, fazia mais o gênero Platão, corpo separado da alma. Era um padre, eu ligava filosofia com religião, re-ligava, recusava ouvir na universidade assuntos “sagrados”, não entendia como ciência, apesar da contradição interna: tinha fé na ciência. Meu corpo sentado na classe e minha alma saía passear, fora do planeta Terra. Apesar de não estudar astrologia, criava um mundo à parte, um mundo novo habitado por seres, certamente, extraterrestre. Gostava de ouvir sobre filosofia, mas não conseguia ler; resumia minha leitura numa apostila “do” professor, que pensava ser suficiente e não teria dificuldade para passar. Surpresa: minha nota foi no limite para ser aprovada.

Ir para o laboratório era a “grande aula”. O guarda-pó branco nos diferenciava da demais turmas das ciências sociais, enfim, logo faríamos parte dos cientistas. Críticos de qualquer afirmativa que não fosse comprovada, época de 1970, no meio acadêmico predominava a idéia de que fazer ciência era utilizar método científico das ciências naturais. O tecnicismo prevalecia também nas escolas de segundo grau, fundamentado na necessidade da experimentação como forma de melhorar a aprendizagem dos alunos e de preparar para o trabalho.

No laboratório bastava seguir as instruções e analisar os resultados, confrontando-os com os já pesquisados pelos cientistas. Seguíamos rigorosamente os passos do experimento para evitar o risco de uma “explosão”, essa que, imaginária ou não, evitávamos, pois surpresas ou resultados diferentes significavam “erros”, os quais não eram admissíveis.

Um convite e uma oferta, ser monitora de química, uma das disciplinas que me interessavam, me fazia estudar e permanecer o tempo que fosse necessário no laboratório. E o *status* de “boa aluna” me possibilitou a vaga de professora “quebra-galho” numa extensão da universidade, momento em que me deparei com minha ignorância, meu pouco saber associado a uma outra ignorância; não podia demonstrar para meus alunos essa falta de saber. Isso me fez com-sumir noites e finais de semana estudando. A ignorância não diminuía, aumentava junto com a angústia e a vontade de largar tudo. Frequentei um chamado curso de “complementação”, mas não foi suficiente. Fui para a especialização, segui fazendo muitos cursos, buscando atualização e continuava desatualizada. Depois de tantos cursos, retorno à graduação. Será que meu problema era de vocação?

Como professora de biologia no segundo grau, estudos aprofundados em citologia e genética, deparei-me com uma questão: a essência do ser vivo sintetiza-se num DNA? Importante conhecimento, mas não suficiente. Onde está a alma? A genética torce, retorce e duplica sua hélice, enfileirando as trincas de bases nitrogenadas responsáveis pelo código

genético de um corpo a se construir. Tal arranjo possibilitará a fisiologia do organismo vivo num movimento incessante e paradoxal de luta contra a morte ou em direção à morte. A homeostase buscada e não estabelecida não é, paradoxalmente, estado que movimenta a vida em direção à morte?

Para finalizar começando, ingressei na graduação em psicologia e concluo que “não somos normais”, eis uma normalidade possível. Buscar um tratamento seria o próximo caminho. Novos caminhos, caminhos que me envolveram na relação com outros tantos que caminharam, caminham e fazem novos caminhos. Análise pessoal, estudos e supervisão contribuíram e contribuem para tornar e tomar a vida, transformando as “des-graças” em aventuras compartilhadas, buscando na ciência psicanalítica o legado de Freud, Lacan e tantos outros que estudaram a alma humana, buscando *agalma*. Faço aqui es(x)critas infinitas ainda não-ditas. Então...

Querendo apreender o desejo VOU

Vou aprendendo V-OU

Sobre o desejo EN-SEJO

Sem saber que desejo SOU, SO-OU

Uma falta presente, PRÉ-SENTE

Sem saber premente, PRÉ-MENTE

É para que se invente,VOU

Sobre o saber do Ics inseqüente, inDIFERENTE

Sempre presente, nunca aprendENTE

Irreverente do-EU se apoderou

Que desejo de saber é esse que nenhum objeto enCONTrOu?

Parece que o objeto é outro, outro...Outro...VOOU

Teresinha

ESTRANHO SABER

*Aprendi a desaprender
O que a escola insiste em ensinar
Negar o meu ser
Para muitas coisas aprender*

*Mas a professora disse:
Se não estudar não vai passar
E ao psicólogo encarrega, a tarefa de consertar
Dizendo ser este, o único jeito de melhorar
Pois se não entende, deve entender
Se esquece, deve lembrar
Se não sabe, força, que aprende*

*Sintoma ou inibição
Uma aprendizagem contra-mão
Cabe ao psicólogo esclarecer
Que o sintoma é um saber
Estranho saber que faz esquecer
Esquecer para lembrar
Outras coisas do aprendente
O saber do sintoma que não mente
É sobre o desejo inconsciente*

*O sintoma é uma lição
Da aprendizagem que falta ou falha
Que na vida atrapalha
Estranho saber sem saber que fala
Des-conhecida mensagem
Que borda as margens
De um saber impossível sobre o ser*

*Se a educação é um recalque
Apresso-me para esclarecer
Serve apenas de mecanismo
Para o significante espaiar*

*Ora, o significante recalcado
Continua a pulsar
Sua extinção ou desaparecimento
É difícil de provar
Somente no jogo dos significantes
Será possível demonstrar*

*É resgatando o desejo
Maior forma de motivar
Sem opor desejo ao saber
Maneira de reconhecer
Este estranho saber
Sobre o sintoma do aprender.*

*Teresinha Bastos Scorsato
16/06/2000*

1 INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o tema “O desejo de saber e suas vicissitudes - da escola à universidade: um enfoque psicanalítico”, sirvo-me de minha vivência como professora universitária atrelada às questões do ensino e pesquisa, assim como da clínica psicanalítica, onde o fenômeno das aprendizagens está implicado e sustentado pelo desejo de saber.

O contexto atual

Constatamos¹, a par da proliferação de cursos de especialização em psicopedagogia, que os alunos que neles têm ingressado, em sua maioria, são professores com formação em pedagogia e uma minoria de psicólogos, fonoaudiólogos, supervisores escolares, orientadores educacionais que atuam nas escolas, desde o ensino fundamental até o ensino médio, tanto da rede pública como da rede particular. Esses profissionais que têm retornado à universidade buscam “soluções” para o “não-aprender” de seus alunos e por consideram esse “não-aprender” como um problema do aluno e uma dificuldade de ensinar do professor. Ampliando as discussões aos professores universitários, através dos cursos de atualização que ministramos e também da participação de reuniões pedagógicas na universidade,

¹ Dados obtidos dos relatórios do curso de especialização em Psicopedagogia da UPF, de 1994 a 2004.

constatamos o quanto estes professores têm buscado subsídios que orientem seu ensino, trazendo em suas queixas uma questão comum: “O que fazer para que os alunos aprendam?”.

Junto a essa interrogação há uma queixa generalizada em relação aos alunos, de que muitos deles ingressam no curso superior com pouco preparo e não investem com afinco nos estudos. E desses professores universitários, muitos, principalmente os das áreas técnicas, justificam suas dificuldades em melhor ensinar com o fato de não terem uma formação pedagógica para tal e, quando têm, atribuem como uma falha, aliada à dificuldade de “lidar com os alunos”.

Entendo que, apesar de inúmeras pesquisas focalizadas no “como se ensina” ou no “como se aprende”, algo está fora da cena e escapa ao domínio da técnica. Mesmo vivendo na era do conhecimento, os avanços da informática disponibilizados pela tecnologia do computador e dos meios de comunicação, com promessas de benefícios para a humanidade, em nada garantiram nem aliviaram o sofrimento humano. Tanto é que o chamado “fracasso escolar” persiste no contingente cada vez maior de crianças e adolescentes que se evadem das escolas e das universidades, que são reprovados, que “não aprendem”, que são “indisciplinados”, realidade que aparece nas queixas dos professores sobre seus alunos em sala de aula.

Proliferam as ofertas de ensino, comercializa-se o saber, porém continua-se noticiando através dos meios de comunicação o grande contingente de jovens que, além de desempregados, não têm acesso às instituições de ensino. Então, há adolescentes que não conseguem ingressar na universidade e outros que lá chegam, mas não conseguem concluí-la.

Aliado a isso, o baixo salário dos professores, junto à falta de reconhecimento social, desvaloriza-os e desmotiva-os muitas vezes no seu desempenho profissional a retornar à

universidade para manter atualizada sua formação e melhor qualificação. Há professores que não se qualificam; há os que se qualificam dando continuidade à pesquisa e os que se qualificam, mas não dão continuidade à pesquisa. Ainda, há professores que ensinam compartilhando suas aprendizagens com colegas e alunos; já outros pensam que ensinam porque já aprenderam, compreendendo a aprendizagem como uma questão de responsabilidade sempre do “outro”, o aluno, não a vendo como um processo que envolve sujeitos articulados com relação ao saber, gerando efeitos de transferência.

O discurso dos educadores em geral

Ao escutar pais e professores ao longo de meu trabalho profissional, presentifica-se no discurso destes uma forte influência dos ideais da pós-modernidade², que reproduzem uma cultura do discurso totalizante do saber sem falta, acompanhado de uma individuação que compromete o laço social e a noção de dever, pois a relação com o outro está ameaçada. As escolas, as universidades, os educadores e os educandos são convocados a darem provas, restituindo como um espelhamento o ideal de felicidade e perfeição tão almejado, oriundo de um eu soberano, relação que, inevitavelmente, traz a marca dessa cultura do individualismo e do narcisismo³ prevalente.

Frente a isso nos interrogamos sobre as relações dos pais e professores⁴, quando aqueles são convidados por estes para que se envolvam mais com as questões escolares de seus filhos; são convocados a recuperar os “estragos” educativos cometidos; a dar uma

² Pós-modernidade pode ser pensada como os efeitos advindos da modernidade, definir este conceito não é o ponto da discussão dessa tese. Pensei em situar possíveis efeitos dessa modernidade, posicionamento corroborado, dentre outras, com as leituras sobre a ideologia do individualismo segundo Dumond, L. *Essais sur l'individualisme*. Paris, Lê Seuil, 1983.

³ Faz referência ao mito de Narciso, que evoca o amor dirigido à própria imagem. Na psicanálise, o conceito representa um modo particular da relação com a sexualidade. NASIO (1995, p. 47).

⁴ Interrogações expressas nos chamados “conselhos de classe” e em encontros de pais e professores.

“melhor educação”, “mais limites”, enfim, que esses filhos “perdidos” e “desajustados” possam, ao ingressar [ou retornar] na escola, estar “mais adaptados e mais orientados” e, assim, seguir as “regras já instituídas” pela escola a fim de obterem melhor aproveitamento e melhores resultados, num eterno pedido: “estude mais”.

Os pais, angustiados, retroalimentam as queixas dos professores, reverterem os seus pedidos e convocam-nos a restituírem no filho o modelo, o ideal de felicidade e perfeição tão almejado; esperam boas notas e bom desempenho. Os pais apostam nos filhos e, às vezes, abdicam de seus desejos e cegam-se frente ao excesso de luz refletida pela captura da imagem de perfeição que o filho, como um espelho, é convocado a restituir numa cultura narcisista que não suporta falhas nem faltas. Não serão as falhas e os erros constitutivos no processo do aprender?

Constatamos ainda, a partir de nossa experiência profissional, que muitos professores, ao priorizarem os resultados de desempenho de seus alunos, antecedem e antecipam como será o futuro destes, atribuindo-lhes e propondo-lhes um modelo a conquistar. E, diante da não-coincidência desse modelo “idealizado”, esses educadores encontram dificuldades, apontando, dentre outras, que os alunos apresentam uma defasagem de “saber” que lhes permita sistematizar os aprendizados escolares “sem problemas”. Acrescido a estes, os professores universitários, como referimos anteriormente (p.27), também, dentre suas queixas, referem que o vestibular não selecionou bem e que há alunos ingressando nas universidades com sérias deficiências do aprendizado escolar.

A educação e as dificuldades

Parece, portanto, haver dificuldades por todos os lados, tanto da parte dos educadores quanto dos pais em se autorizarem a dirigir o processo educativo. Se eles priorizam as

identificações em detrimento de serem representantes da lei e do lugar de quem pode frustrar, não conseguem ser “suficientemente bons educadores”, o que resulta na dificuldade de realizar o luto do suposto paraíso infantil e de se organizar diante da vida. Entrar na cultura é fazer sintoma com o resto da insatisfação, lugar sitiado pela educação e, para se fazer um ser no social, a cultura impõe restrição do gozo⁵ e abre possibilidades para o desejo, desejo de saber e ser.

Ainda ficam as insistentes interrogações dos pais: “Como não aprendem se dou tudo, se têm tudo?” Será que o lugar da palavra, do “ser”, foi substituído pelo lugar do “ter” a coisa, prevalecendo um gozo sem limites em detrimento do desejo de saber?

O enunciado “preparar-se para quando o futuro vier” está presente na fala dos educadores e comprovado num cartaz exposto na parede de uma sala de aula do curso de pedagogia, parecendo revelar que ainda pensamos, como os primeiros educadores, que a criança é um ser incompleto e “domesticável”.

Nota-se que, desde os primeiros anos de escolarização até o ensino universitário, predomina a idéia do chamado “período preparatório” ou, ainda, “sondagens de aptidões” e do estar “maduro”, cujo futuro é previsto e planejado pelo educador. Isso envolve ensinar a criança ler e escrever, propor cópias intermináveis de exercícios repetitivos “preparatórios”; copiar, repetir números, letras e “encher linhas”, num treino sem fim para “depois aprender”. A inclusão de temas e de atividades ditas “mais sérias”, a chamada “aprendizagem propriamente dita”, ocorreria depois de toda essa preparação. Alguns professores, principalmente os do ensino médio, até já alertam que é “preciso estudar para passar no vestibular”, eis o cenário dos lugares educativos.

⁵ Gozo é conseqüência de falar [...] tem como preço a castração. Lacan, Seminário XX, (p. 157). Segundo Chemama (1995, p.90), “diferentes relações com a satisfação que um sujeito desejante e falante pode esperar e experimentar, no uso de um objeto desejado”.

*Preparar,
pré.....
.....parar
.....arar
.....ar
.....rrr!*

Nesse percurso de ensino surgem as dificuldades, cujas causas geralmente são atribuídas ao contexto extra-escolar. Dentre essas, como principais, apontam-se as oriundas dos acontecimentos infelizes da infância e das famílias ditas “desestruturadas”. Recorre-se a uma idéia de trauma como fator impossibilitador de aprendizagens escolares, contra o que o professor nada poderia fazer. Imagina-se um mundo ideal, desconhecendo o que é próprio do humano; assim é que muitos casos encaminhados para tratamento poderiam ser “resolvidos” no próprio contexto de sala de aula, pois muitas vezes fazem parte do processo de aprender.

Permanece ainda a questão sobre o aprender: será que as pessoas, diante de um problema que produz sofrimento, não são capazes de aprender? Será que as aprendizagens, dentro e fora da escola, servem como solução ou alívio para os sofrimentos e limites humanos?

Aprendizagem é um meio e um fim

Podemos pensar que há um mal-estar maior decorrente de uma exigência de aprender quando este aprender for desarticulado de significações⁶, desconsiderando que há um sujeito de desejo. É possível resgatar o lugar do ser humano como um ser aprendente e da aprendizagem com prazer resultante da satisfação da descoberta? Refere Caon (2003):

⁶ As significações são aqui compreendidas de acordo com Lacan: a produção de sentidos a partir do significante não basta, há falha no simbólico porque não há última palavra ou um sentido final, há uma outra falta da ordem da significação onde o sujeito aprende o sentido, mas interroga a significação dele: qual é o desejo do Outro a meu respeito? Lacan, O Seminário 11, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.”

O prazer é esse bem estar que vivemos como ardor, na excitação; ou como abrandamento, na satisfação. Quando a excitação se torna exagerada, o vivente deixa de ter prazer, se angustia e se aflige. Quando a satisfação se torna exagerada, o vivente, deixa de ter prazer, se satura e se enche de mal-estar. A aflição e a saturação dão um basta ao prazer o qual pode ser dosado e ordenado pela inteligência.

Na universidade, passada a indecisão das escolhas profissionais, ou ainda vivendo nesta, algumas mudanças ocorrem: adolescentes, quase adultos, seguem na esperança de crescerem, de se tornarem adultos, de realizarem seus sonhos, de continuarem as aprendizagens para também desenvolverem sua inteligência. A inteligência é compreendida aqui como a regente da curiosidade e do prazer. Se, na universidade, não há cobrança para que copiem ou aNOTEM, agora é preciso escutar o que diz o professor “mestre” ou o professor “doutor” e, se repetirem ou se até pesquisarem o que já está dito, serão aPROVAdos.

Será que as aprendizagens são movidas pela curiosidade, construindo inteligências e proporcionando prazer? Se as aprendizagens proporcionam prazer, então por que parecem ser abandonadas por muitos adultos e dificultadas para muitas crianças e jovens? Ora, quando adultos abandonamos as imitações e o “faz-de-conta” que servem às aprendizagens infantis e, também, parece que abandonamos o prazer daí originado; ainda, como adultos, não nos permitimos servir do falar, do escutar, do escrever e do ler para apreender as aprendizagens anteriormente feitas pelos outros, para construir e compartilhar novas aprendizagens. Continuamos no círculo vicioso: professor fala, o aluno escuta, copia e repete.

Parece que ainda caracterizamos educaDORES, suas preocupações (pré-ocupações) de ensinar e a (pré)tensão da transMISSÃO de saberes, uma transmissão que contrapõe Goethe: “O que podes saber de melhor, não vais podê-lo transmitir”. E acrescento que o caminho para chegar ao saber é desejar saber. Como, então, aceder ao desejo? Como despertar o desejo para tornar significativas as aprendizagens e aprender para tornar possível

e significativa a vida? Qual o lugar do ensinante nesse contexto? Como ele se vê frente ao lugar de aprendizagem⁷. Será que o educador se percebe como aquele que ensina porque sabe e, apesar de sua importância, não se vê implicado no processo da aprendizagem como um aprendiz tão necessário a quem ensina? A pergunta “o que fazer?” pode produzir demandas se tomada na própria contradição desse enunciado.

Urge ressituar a posição do professor e do aluno para além uma “tábula rasa”; situá-los como agentes do processo que constroem e desconstroem teorias a partir das significações originárias de suas vivências como seres de linguagem, aprendentes de/na cultura.

Neste estudo, focalizamos o desejo como um dos elementos básicos que constituem esse sujeito aprendiz, dando continuidade à temática da dissertação de mestrado “O desejo e as vicissitudes do desejo do ensinante: uma abordagem psicanalítica”. Esse desejo transversa a inteligência, o corpo, o organismo, na sua dimensão de falta. Compreendemos que esses elementos implicam o professor como um sujeito aprendiz, ponto de ancoragem, mesmo que provisório, para que o aluno “aprenda”. As aprendizagens do professor atualizam-se na sua ação de ensinar vivências que se repetem e se ressignificam, desde o lugar de aluno que ele foi ao que não conseguiu ser ao lugar de ensinante, marcado por sua relação com o saber, saber sempre buscado.

Iniciamos com um grupo de professores universitários através da oferta de um curso de atualização, seguindo com estudo de caso de dois professores que, instigados pelo seu desejo de saber, continuaram participando da pesquisa. Eles retratam o sujeito psíquico na posição do ensinante implicado no contexto das aprendizagens escolares e universitárias

⁷ Aprendizagem: podemos situar a aprendizagem como expressão subjetiva que possibilita o surgimento do Eu e do outro, do educador e do educando, num processo de construção necessária para além do aprisionamento imaginário de perfeição, um processo de construção de maneiras de conjugar e de inventar novas formas de viver entre a exigência pulsional e a exigência cultural.

através do relato de suas histórias de aprendizagens, que marcaram seu modo de aprender e ensinar enquanto efeitos de transferência.

A transferência, em nome do amor ao saber, acessa o (in)supotável da angústia, sitiado pelos sintomas e fantasmas que ali habitam. Arromba o muro do abismo existente entre ensinante e aprendente na recorrência ao simbólico, momento que ordena: fale. Ao falar, produz transferência tecida na posição dos lugares ocupados no discurso advindo o sujeito do inconsciente. O sujeito do inconsciente, a partir de Lacan (1957), é estruturado como uma linguagem que obedece à lógica dos significantes que o determina, junto do gozo do sexo que o divide: fazendo-se sujeito de desejo. Ora, o sujeito do desejo quer saber, e não há saber sem sujeito de desejo, o que evidencia a necessidade fundamental do resgate do desejo, que sustenta o processo das aprendizagens, seja escolar, seja universitário.

Para Lacan (1985) saber e desejo são antinômicos. Pergunta-se: como se articulam desejo e saber com desejo de saber no que constitui o laço dos sujeitos nas aprendizagens? Sem o desejo inconsciente, nada se pode saber. Então, que saber é esse que tanto buscamos? Não será justamente por isso que não temos o que desejamos?

Seguindo a proposição de Lacan (1957) de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, recorreremos à noção de linguagem como a via que faz o laço entre professor e alunos, estes como seres humanos, constituídos como seres de linguagem, não se limitando a uma adaptação do organismo ao meio. Também essa linguagem, ao constituir o homem como ser de cultura, o destitui da sabedoria instintual e engendra o recalque originário⁸ como um saber de impossível acesso. É uma herança que, ao interditar ou limitar, traz outras possibilidades; organiza uma representação do sujeito que, interpelado pela alteridade desse

⁸ Recalque originário: “O recalque em geral incide sobre os representantes das pulsões, os quais por sua vez, são objeto de uma retirada de investimento [...] Freud assimilou a uma fixação, resultante de uma recusa inicial do inconsciente a se encarregar do representante de uma pulsão.” ROUDINESCO, (1998, p. 648) .

outro que opera e o institui no campo da linguagem, insere-o como um ser de/na cultura, um ser a se fazer continuamente e, para tanto, um ser sempre aprendiz.

Portanto, a psicanálise, em seu discurso de se ocupar do psíquico, propõe outra maneira de conceber o sujeito, diferente da concepção positivista das ciências; compreende uma concepção do sujeito do inconsciente determinante desse sujeito que aprende, sustentado pelo desejo de saber.

O tema apóia-se nos referenciais teóricos de Freud, Lacan e seus seguidores, situando-se o Sujeito como realidade da psicanálise, o Inconsciente, como seu campo e o Objeto que falta, o objeto “a”. Focaliza a questão do desejo de saber e suas vicissitudes no contexto das aprendizagens, onde a transferência é condição, fazendo a transposição do amor ao saber ao desejo de saber e ressignificando o lugar do professor da figura à função, o lugar devido do suposto saber. Os tópicos estão separados em capítulos seguindo uma progressiva construção, desconstrução e reconstrução teórica, acompanhados das histórias vividas e testemunhadas pelos sujeitos da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O tema em estudo “O desejo de saber e suas vicissitudes - da escola à universidade: um enfoque psicanalítico” compreende a escola e a universidade no discurso dos professores como um espaço privilegiado do aprender. Os sujeitos aprendentes buscam ancoragem no saber⁹, destacando que as fontes libidinais dessa ânsia de saber, pulsão de saber (*Wissenstrieb*), manifestam-se como curiosidade intelectual, assim como o seu contrário, a inibição. Ambas são influenciadas pelo recalque e, portanto, comandadas pelo inconsciente.

Dar voz ao sujeito do inconsciente é fazer uma travessia da pulsão ao desejo condição de aprendizagem presente na relação professor e aluno, sujeitos marcados pelo seu próprio desejo inconsciente e articulado pelo seu desejo de saber. Saber como objeto não apreensível enquanto registro do real, saber como saber não-todo, portanto, afetado pela falta e, então, sempre buscado.

A psicanálise, com o seu referencial teórico, é convocada a se fazer presente, apoiando-nos no ensino de Jacques Lacan sobre o aprofundamento dos conceitos freudianos, pois o próprio Lacan (1978, p. 83), em seus *Escritos*, nos convoca literalmente: “Não há apreensão maior da realidade humana do que a que é feita pela experiência freudiana e que

⁹Saber aqui compreendido na sua correspondência com o conhecimento.

não podemos deixar de retornar às fontes e de aprender esses textos verdadeiramente em todos os sentidos das palavras.”

Aprendemos para nos humanizar e, se realmente aprender é humanizar-se, o que a psicanálise teria a dizer, ou melhor, o que a psicanálise possibilitaria interrogar sobre o desejo de saber aprendendo na escola? Vamos para a escola!

2.1 ESCOLA, QUE LUGAR É ESSE?

Ao falar de lugar, é possível pensar e imaginar a escola do centro, da periferia, da vila, do bairro, ou, ainda, escola pública, municipal, estadual e particular, enfim, são nomes ou categorias que contêm uma especificidade relativa a um grupo social ou a uma comunidade. No entanto, podemos falar desse lugar no sentido metafórico também, ou seja, o que o significante¹⁰ escola articula na construção da subjetividade do sujeito, na sua singularidade e na constituição do laço social.

Os pais parecem apostar na escola e enviam seus filhos para lá, entendendo-a como um lugar obrigatório e de passagem para as crianças a fim de que tenham um futuro melhor, apesar de muitas ainda não terem acesso à escola e de outras serem dela excluídas. Pergunta-se: que estatuto rege essa obrigatoriedade e que saberes são articulados em nome dessa necessidade de escolarização?

¹⁰ Significante – é signo de sujeito. Segundo Lacan (1955-56), é aquilo que representa o sujeito para outro significante, estrutura sincrônica do material da linguagem, daí o sujeito tomado como um efeito do significante.

A sociedade hoje¹¹ investe mais em estudos, atribui importância à educação, sob a promessa de que a aquisição de conhecimentos qualifique a vida. Crianças, jovens e adultos dirigem-se às escolas, às universidades diariamente, mas que esperam lá encontrar?

Nota-se, freqüentemente, o uso de escola e educação com a mesma semântica. Pais surpreendem-se quando seus filhos "não se comportam" ou "dizem um palavrão", verbalizando "Essa é a educação que você aprendeu na escola?". Os professores desencantam-se com a "má educação" de seus alunos e os pais, com a "má qualificação" dos professores.

"Educar" aparece como sinônimo de "disciplinar" e tem aparecido, freqüentemente nas solicitações de palestras pelos professores, como um pedido assim enunciado: "O que fazer com a indisciplina dos alunos na sala de aula?" Fala-se então, da necessidade de serem estabelecidos limites, entretanto parece não haver muita clareza do que isso quer dizer e de que pedido isso porta. A indisciplina como comportamento pode ser reveladora de que algo não vai bem, reflexo de que falha a comunicação entre professores e alunos, que não obtêm satisfação no processo de ensinar e aprender. Será que a escola ou a educação sempre foi assim ou é mais um sintoma da chamada "civilização moderna?". Sabe-se que a maneira de tratar as crianças e as questões de escolarização foi diferente ao longo do processo histórico.

2.1.1 Um pouco de história

Relata Ariès (1981, 170) que "as evoluções da instituição escolares estão ligadas a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância". E complementa: "não havia

¹¹ Segundo Lajonquière (apud KEHL 2000, p.55), "em fins do século XIX na França, mas também em outros países [...] a escola universalizou-se, de fato, sob o lema "laica, gratuita e obrigatória. Assim os pais foram obrigados a entregar seus filhos à instituição escolar."

uma palavra para designar o adulto, e as pessoas passavam sem transição de Juvenes a senes". (p. 167).

Segue relatando Ariès (1981) que, anteriormente ao século XV, os colégios eram asilos para estudantes pobres. Se os estudantes não moravam perto de uma escola, passavam residir com outra família, à qual era confiado com contrato de aprendizagem e passava fazer parte de associações, corporações ou confrarias... Outra forma de aprendizagem era o pequeno estudante seguir um mais velho, compartilhando na alegria ou na desgraça sua vida e sendo, muitas vezes, em troca, surrado e explorado. Em todos esses casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou bando, "camaradagem" essa que regulava sua vida cotidiana.

Ainda o mesmo autor esclarece que, naquela época, a escola não dispunha de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro ou na porta da igreja e, mais tarde, com a multiplicação das escolas autorizadas e quando não havia seus recursos suficientes, ele alugava uma sala, uma *schola*, e esperava pelos seus alunos. As escolas eram independentes uma das outras e o mestre era único, às vezes assistido por um auxiliar; não havendo graduação nos currículos, os mais velhos repetiam mais vezes o que os jovens haviam executado apenas uma vez.

Comenta Ariès (1981), que no final da Idade Média, o sistema de camaradagem passou a ser visto como desordem e anarquia. Surgindo, então, um forte movimento de moralização promovido pelos reformadores ligados à Igreja, às leis e ao Estado [estes com a cumplicidade das famílias], explicitou-se um novo sentimento de infância, juntamente com a necessidade de escolarização. A criança passou a ser mantida a distância dos adultos, numa espécie de quarentena. Como relata Áries (1981, p. 11), "essa quarentena foi à escola, o colégio [...] começou o processo de enclausuramento das crianças como dos loucos, dos pobres e das prostitutas que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização". Assim, o colégio tornou-se uma instituição essencial da sociedade; com

corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com uma responsabilidade pelo ensino moral, cuidando das "almas" dos alunos, o que levou ao uso do castigo corporal.

Seguindo o registro de Áriès (1981), no século XVIII, surgiu a preocupação com a higiene e saúde física. Essa atenção às crianças e à família atenuou os castigos corporais e fez emergir a preocupação de não humilhar a infância. O autor assinala que a nova concepção do século XIX sobre educação era despertar na criança a responsabilidade do adulto, o sentido de sua dignidade, o que exigia cuidados e etapas, ou seja, uma formação.

Constatamos em Ariès (1981) que, no século XIX, através da incrementação da demanda de escolarização pressionada pelos costumes europeus e por necessidades econômicas, trazidas pelos colonizadores, pensava-se na construção de um novo homem e de uma nova sociedade. Nessa época, houve um aumento da demanda e acréscimo, conseqüentemente, de construção de escolas, com uma diferença: liceu ou colégio, para os burgueses (com ensino secundário, hoje denominado “ensino médio”), e escola, para o povo (com ensino primário, hoje denominado “ensino fundamental”).

Esclarece Áriès (1981) que a escola¹² passou a ser o espaço ideal onde se ensinavam leitura, caligrafia, aritmética e onde se preparavam homens para a sociedade, aperfeiçoando o físico, a moral e o intelectual. Esse objetivo seria conseguido, como relata Freire Costa (1989, p. 181), pela "implantação de uma disciplina e de um regulamento fundamentado na ordem." Parece, pois, ser a introdução da disciplina como comportamento, enquanto ordem e progresso, a diferença marcante entre a escola da Idade Média e a dos tempos contemporâneos.

Entretanto, a ordem e o progresso da educação daquela época não serviram de profilaxia para o mal-estar que hoje vivemos. Será que está assim justamente por ter seguido

¹² A palavra “escola” provém do grego, cujo significado era traduzido por “descanso” ou “lazer”, ou seja, o que se fazia durante o lazer era conversar; depois, passou a significar “lugar onde se conversa” e, quando a conversa se tornou formal, passou a designar o lugar para aulas e discussões.

à risca tais normas ou princípios? A educação parece ser fundamentalmente restaurativa de uma ordem passada que nunca existiu. Indaga Melman (1992) sobre o que seria de nós se a educação que nos deram fosse bem sucedida: se nós a tivéssemos seguido estritamente, será que ainda estaríamos vivos? E complementa: "Eu acredito que seja uma situação estrutural do sujeito viver com a educação que recebeu e ao mesmo tempo contra ela." (p. 77).

Nota-se que a cultura ocidental contemporânea está centrada na criança e a pedagogia moderna, por sua vez, impregnada de idéias rousseauianas constituindo uma cultura da infância. Prova disso é que há também uma preocupação dessa infância no sentido de que a criança seja protegida contra qualquer trauma e venha a responder ao ideal esperado pelos pais. Essa espera de que o filho, desde a escola até a universidade, responda aos ideais dos pais revela a própria queixa que escutamos de pais e educadores, os quais se colocam num lugar de impotência, pois, na satisfação do desejo desse outro, filho ou educando, colocam em jogo seus próprios desejos.

Na construção histórico-cultural descrita por Áriés (1981), a criança passa desde a indistinção adulto criança até a atribuição de um lugar diferenciado. De criança-anjo do século XIII, à criança-nua da fase gótica, à criança-objeto-da-paparicação e, com o surgimento da família nuclear, à criança da nossa época, a criança-majestade, como dizia Freud (1914), "sua majestade o bebê". Esse lugar de majestade situa a criança num lugar de incondicional exaltação fantasmática, mas sem o devido acesso ao simbólico, lugar de acesso ao ser sujeito. Quem é esse outro a quem tanto se quer educar? A família, a escola e a universidade, como se colocam diante disso?

Constata-se nos comentários cotidianos dos educadores que a família hoje é caracterizada pelo investimento na infância, diferentemente da família tradicional e da família moderna do século XVIII até meados do século XIX. Roudinesco (2002) distingue três grandes períodos de evolução: a família tradicional que se preocupava em assegurar a

transmissão de um patrimônio, vivendo numa ótica do mundo imutável; a família moderna fundada no modelo do amor romântico, na reciprocidade de sentimentos, na divisão de trabalho entre os esposos e compromissando junto o Estado na educação dos filhos e a família atual, dita “contemporânea” ou “pós-moderna”, apontando outras formas de convivência, visto que os indivíduos, apesar de buscarem uma relação íntima e privada, parecem conviver sem a garantia do final “felizes para sempre”.

Roudinesco (2002) acrescenta em sua análise o modo como a família se apresenta no mundo contemporâneo no seu desejo de normatividade, o que nos leva a pensar nos efeitos dessa transformação no que se refere à educação dos filhos. A autora afirma:

Sem ordem paterna, sem lei simbólica, a família mutilada das sociedades pós-industriais seria, dizem, pervertida em sua própria função de célula base da sociedade. Ela se entregaria ao hedonismo, à ideologia do “sem tabu”. Monoparental, homoparental, recomposta, desconstruída, clonada, gerada artificialmente, atacada do interior por pretensos negadores das diferenças entre os sexos, ela não seria mais capaz de transmitir seus próprios valores. (p. 10).

Está a educação convocada a restabelecer a suposta ordem? Entendemos que os pais se dedicam com desvelo aos filhos, apressam a alfabetização e o interesse sobre o conhecimento, sobrecarregando-os de informações e ensinamentos intelectualizados o mais cedo que puderem; atribuem valor ao acúmulo de informações e conhecimentos, encontrados numa educação “mais científica”, diferente da educação baseada na fé, na religião. Assim, convocam os especialistas a responderem sobre a melhor maneira de ensinar.

2.1.2 Apostar na escola

Os profissionais da educação e da saúde justificam seus projetos mostrando-se interessados na criança, no seu bem-estar, criando programas cada vez mais intensos para o atendimento à infância. Parece, pois, que amar e cuidar de filhos tornou-se um saber

“científico”. Aponta Freire Costa (1989) que os pais já não sabem se estão fazendo certo ou errado e que os especialistas estão sempre ao lado, revelando os excessos e deficiências do amor paterno e materno. Nessa busca do saber científico para melhor educar seus filhos, os pais podem ficar inseguros e destituírem-se do lugar fundamental da representação da lei - a lei que proíbe algo e que libera outras coisas, a lei que separa o ato e o objeto, que marca o significante da falta. Alerta Melman (1993, p. 79):

Querem proteger seu filho de todo traumatismo o que vai acontecer é que a criança uma vez crescida vai procurar este traumatismo na vida, quer dizer como um traumatismo real... traumatismo que será denunciado como insuportável, como uma violência e fonte de um dano irreparável.

É importante lembrar também dos adolescentes, que para Alberti (1996), durante o século XIX, surgem como uma nova preocupação, é a partir dessa data, que o sujeito vive um funcionamento psíquico particular, diferente daquele do adulto e da criança. No século XX segundo Alberti (1996, p. 43) “a adolescência passa ser um traço identificatório para os sujeitos humanos de uma determinada faixa etária”. A mesma autora destaca desse período como um momento saído da infância, que se depara com o real do sexo, a puberdade é o próprio encontro, malsucedido, traumático, com esse real. Penso que tais impasses colocam em questão a relação sexual e o saber ou o nada-saber sobre o sexo, onde as fantasias¹³ é que vão permitir o afastamento do impossível da relação sexual. Além disso, instigar a independência dos jovens como refere Calligaris (2000) é peça-chave da educação moderna.

Qual é a relação do saber com o conhecimento e com a educação?

Insistimos em dizer que a sociedade como um todo aposta na escola hoje e espera que os conhecimentos respondam e organizem a subjetividade humana, porém, ao mesmo tempo, há queixas, tanto dos pais quanto dos alunos de que esta escola não está cumprindo

¹³ Fantasia – segundo Chemama (1995) Freud utiliza o conceito de fantasia em sentido amplo, designando uma série de produções imaginárias. Lacan representa como fantasma e inclui as diversas representações do eu, do outro imaginário, da mãe originária do ideal do eu e do objeto.

seu papel, não está sendo eficaz no sentido da restauração da ordem, da disciplina, da moral, da qualidade, da garantia de um futuro promissor. A escola, na tentativa de dar conta de satisfazer no real o querer da sociedade, fracassa; a escola revive o que é próprio do desamparo humano a inquietude do desejo de saber, tentando suprir num furor insuportável que nem a informação nem o conhecimento conseguem preencher.

Serão suficientes prédios novos, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, merenda, material escolar, dentista, médico, psicólogo, orientador, especialista em educação, nutricionista, assistente social...? A escola pode suprir as necessidades imediatas no real, mas não propõe um espaço de tempo, de distância simbólica, um lugar de escansão entre o ato e o objeto, onde o vir-a-ser emerja. Dessa forma, a instituição educativa parece ter resumido seu papel de transmissão de conhecimento com promessas de “espere o seu futuro”, limitando-se a reproduzir o irreproduzível dos sonhos perdidos dos pais junto com um pedido de “goze¹⁴”.

É comum ouvir, na clínica e nas reuniões das escolas, os pais dizerem: “... como não tenho herança para dar ao meu filho, vou lhe dar estudo...”. Interrogo-me sobre tal dito: Que herança é essa? O que ele (pai) supõe “não ter o que dar” e delega à escola esse ter, esse lugar de cumprimento da promessa? Esse pai, não reconhecendo suas possibilidades, vendo-se fragilizado, vai transmitir o quê? Será através do fracasso o seu reconhecimento? Como fica o pai na relação com o saber?

E o professor? Durante minhas vivências na escola, ao escutá-lo individualmente ou nos conselhos de classe, sua fala é referenciada por queixas, ora do aluno, ora dos pais, ora do salário, ora do governo, ora do sindicato... Se não faz o que acredita ser o certo, é porque os “outros” não lhe dão condições, ou seja, coloca a dívida como sendo do outro, ficando, assim, recalcada a impossibilidade que lhe remeteria a dívida simbólica. A dívida simbólica

¹⁴ Gozo - Conceito elaborado por Lacan na década de 60, para falar de algo para além do princípio do prazer, o que o sujeito procura além dos objetos de sua cobiça, na conduta repetitiva, fora do significado. É o que o sujeito procura além dos objetos de sua cobiça nas condutas repetitivas. (CORDIÉ, 1999, p. 152).

transcende o “ter”; não há troca em moeda corrente, a troca é simbólica e se paga com o preço do “ser”. Ser professor é exercer uma cidadania, um compromisso social que exige adulez.

A educação fundada num pedido de gozo justamente onde ela deveria interditar não opera, ou opera uma castração “ruim”, pois impede justamente que o desejo aí se estabeleça. Dá lugar ao gozo não como promessa, mas como ato, que não é reflexivo, nem bem sucedido em si mesmo.

A educação parece situar-se em si com sua função de reprimir dentro de um princípio de realidade¹⁵, não seguindo nem se preocupando com o princípio do prazer¹⁶, ou seja, prazer ficaria como promessa, não como fim em si. A educação alia-se com o processo civilizatório, o qual se funda na interdição, produzindo um mal-estar constitutivo, considerado certamente mal menor.

Julien (2000, p. 8) diz que “a lei de interdito do incesto só pode ser posta no fundamento da família pelo discurso público da sociedade [...] que permite a cada um, a cada uma abandonar suas origens de acordo com a lei das trocas.”

Para Lacan (1998), o recalque originário é o processo que faz a entrada do sujeito na civilização, a passagem do real da existência, do desejo de ser para a mãe para o pai, para a lei. O homem utilizará símbolos que o representem, os quais estão na cultura e preexistem ao sujeito que os constitui através da linguagem.

¹⁵ Princípio de realidade: “A educação pode ser descrita sem maiores hesitações como um estímulo à superação do princípio do prazer, à substituição deste pelo princípio da realidade. Ela se propõe oferecer ajuda complementar ao processo de desenvolvimento que ocorre no Eu, utilizando para esse fim as recompensas amorosas por parte dos educadores. Por isso, falha nos casos em que a criança mimada se acredita possuidora incondicional desse amor e imagina não correr o risco de perdê-lo sob circunstância alguma.” FREUD (1911-2004, p. 69).

¹⁶ Princípio do prazer: “A tendência geral de nosso aparelho psíquico em apegar-se tenazmente às fontes de prazer disponíveis e sua dificuldade em renunciar a elas podem ser atribuídas a um princípio econômico de poupar esforço. Entretanto, com a instauração do princípio de realidade, um determinado tipo de atividade do pensar foi apartado do teste de realidade, permaneceu livre deste e ficou submetido apenas ao princípio do prazer. É ele o fantasiar, que já inicia com o brincar das crianças e mais tarde prossegue com o devanear, deixando então sustentar-se em objetos reais.” FREUD (1911- 2004, p. 69).

2.1.3 A educação: um negócio?

Se a ética dos bons costumes não é “eficaz” para manter a ordem, então se recorre ao saber da suposta eficiência do administrador, empresário que deu certo, teve lucro, vendeu porque alguém comprou. Atualmente, a escola tem sido um espaço muitas vezes manipulado por administradores e economistas ávidos por lucro, que utilizam o espaço escolar como rentável e comercializável. Serão a educação e o ensino um negócio? Penso que esse espaço deveria estar aberto com prioridade à educação, enquanto regida pela ética do sujeito, com prioridade à contínua formação para o professor. O profissional da educação encontra-se destituído de seu lugar de saber, onde os atos, suas significações, os ditos e os não-ditos que ali circulam produzem possíveis efeitos. Mas que efeitos são esses?

Vivemos um paradoxo frente aos sujeitos que ensinam e aos sujeitos que aprendem. Nem o ensino tradicional nem mesmo novas técnicas de ensino têm efetivamente favorecido e incentivado o pensamento crítico, pois se limitam a atender às regras instituídas e à transmissão de conteúdos, os quais não são suficientes para ingressar na universidade, mas o ensino não acaba aí.

Testemunho disso são os “cursinhos” pré-vestibulares lotados de adolescentes que buscam conhecimentos para passar no vestibular, aqueles conhecimentos não suficientemente “dados” na escola ou estudados apenas para passar de ano. As instituições de ensino acolhem a demanda social junto a um ideal que tentam realizar, e os professores desses “cursinhos” esforçam-se repetindo conteúdos, apelando para a memória, fazendo “show” e desenvolvendo os seus talentos artísticos para entreter uma platéia de alunos; assim, ludibriam o real das letras e dos números, o real do sexo e da morte, a fim de fixar conteúdos e renovar esperanças perdidas de acesso às universidades, aos sonhos de crescer e

pretender saber sobre o ser adulto, mesmo que muitos alunos não consigam as vagas para os cursos que desejariam realizar.

Ter muitos prédios, computadores, professores diplomados, apesar de necessários como recursos, não garante a qualidade do ensino, pois pode-se limitar o ensino a uma “quantidade de informações” para o “gasto”. Assim, quando o aluno passa no vestibular, pode “queimar os cadernos”, como já ouvi um paciente jovem dizer; ou, mesmo, quando termina a prova, pode esquecer o que “aprendeu”, afinal o olhar vigilante do professor não está mais ali. Parece que ainda restam os ditos dos professores que encontraram ressonância nos ouvidos dos alunos, aqueles que certamente acionaram seus fantasmas.

Freud (1914) aponta que o estilo do professor tem efeitos nas aprendizagens dos alunos, visto que os professores e colegas tornam-se as figuras substitutas dos primeiros afetos e emoções vividas com os pais e irmãos. No mesmo texto, destaca que a posição do sujeito em relação ao saber é determinante e situa o saber como um saber sobre a verdade do sujeito um saber sempre em falta, um saber da experiência, no sentido da *Erfahrung*: a experiência transforma o sujeito e dela produz um saber - tema que será abordado no capítulo sobre transferência.

Ora, o problema é que a escola parece ocupar-se do saber como um saber para obter êxito; desse modo, todos os alunos deveriam adquirir o mesmo saber para ter êxito não se detendo nas particularidades pessoais de cada aluno. Como seria um bom sistema de educação? Balbo (1991) aponta que um dos aspectos interessantes para um bom sistema de educação é aquele que ensine a desejar o desejo de aprender do outro. Será possível ensinar a desejar? Certamente, o ideal seria não obrigar alguém a aprender alguma coisa, mas ensinar a desejar o desejo de aprender do outro como uma verdadeira pedagogia implica ressituar o lugar do ensinante.

2.1.4 Ensinar desejar: im-possível¹⁷

Fica a interrogação: se há desejo de ensinar dos professores e o desejo de aprender dos alunos, então os alunos aprenderiam? Situar desejo como suporte de uma ação pedagógica parece ser o caminho, mas como isso é articulado no processo da aprendizagem?

Acredito que a aprendizagem poderá ocorrer se for considerada a questão do desejo no processo da aprendizagem, acionando a pulsão ao desejo de saber dos sujeitos ensinantes se estes estiverem marcados pelo próprio desejo de aprender. Não há como motivar alguém nem fazê-lo se interessar por algo se este algo, como objeto, não estiver “suficientemente” erotizado - erotizado no sentido de que este objeto possa conter algo de valor.

O discurso oficial pode dizer que o aprender é um valor, um bem, um bem futuro, contudo isso não vingará se aquele que porta não se autorizar como representante de um saber a conquistar. Ao colocar “APRENDA” como um imperativo superegóico, não há desejo possível nesse contexto. Lacan [1958-59] elucida as questões sobre o desejo fazendo a articulação do desejo com o objeto de desejo enquanto o objeto causa de desejo, construído a partir do conceito de *das Ding* de Freud. Diante de *das Ding*, a Coisa que Lacan [1959 - 1960], designa o Gozo do Outro¹⁸, faz-se necessário que se instale a lei, que ao mesmo tempo barre e sirva de apoio à emergência do sujeito de desejo.

Refere Lacan (1992, p. 172):

¹⁷Para Freud, impossível refere-se ao “impossível ultrapassar o pai” e, para Lacan (1972, p. 198), refere-se ao registro Real, o que escapa a toda definição e abordagem pelo Simbólico: – “impossível é o que não pára de não se escrever.”

¹⁸ Outro: Grande Outro – “Autre”, escrito com “a” maiúsculo, diferenciando-se do outro, quer dizer “outra cena”, um lugar, não é alguém anônimo nem uma pessoa, é uma referência a um lugar simbólico, que surge como uma lei a que o sujeito está submetido. Lugar virtual e eficaz é um lugar terceiro. Na religião, é o chamado Deus e, para Freud, é onde vigoram as leis do processo primário (condensação e deslocamento). É uma concepção lacaniana entendida como um espaço inconsciente aberto a significantes que o sujeito encontra desde seu ingresso no mundo, é a dimensão simbólica. (KAUFFMANN, 1996, p. 385). Entendemos COMO aquilo que determina o sujeito que pensa no sujeito, que préexiste ao sujeito, está na cultura, no desejo da mãe, enfim, na estrutura da linguagem.

O que está em questão no desejo é um objeto, não um sujeito [...] fazer do objeto que ele designa algo que, em primeiro lugar, seja um objeto e, em segundo lugar, um objeto diante do qual desfalecemos, vacilamos, desaparecemos como sujeito. Pois essa queda, essa depreciação, nós como sujeito, é que sofremos.

O objeto do investimento psíquico não está na coisa como um conteúdo, um conhecimento, uma informação. Talvez esses elementos possam ser uma via, uma abertura ou, ainda, um obstáculo para o aprendente. Investir no aprendente onde o desejo não se faz presente, pedindo que ele não fracasse com um sonho narcísico, é pedir que ele não seja, é preencher esse espaço da escola com qualquer coisa, que ele denunciara e retornará com o próprio fracasso, enquanto gozo.

E para poder suportar esse real que invade nossa civilização, tentamos amarrá-lo como um sintoma. Assim, a educação escolar e o que se ensina são reformulações culturais produzidas e conceituadas de formas diferentes em determinado tempo, em determinado espaço real ou imaginário, mas, se vazio de significação, o que se transmite ali?

Como se pode pedir que o desejo de aprender se instale nesse sujeito “aprendente” se colocado como objeto do outro, seja esse outro professor ou pai, numa relação onde o sujeito aquém da subjetividade encontra a imagem de um semelhante, numa antecipação especular¹⁹? O desejo é possível ao vigorar a lei, o interdito, abrindo o espaço necessário ao simbólico e que essa antecipação da imagem se limite apenas com espaço embrionário para a constituição do sujeito.

O espaço escolar como um lugar para aprender poderá ter diferentes articulações com as questões sobre ensinar, educar, conhecer e saber. É um espaço que passa pelo posicionamento no discurso dos professores, dos pais, dos alunos e demais sujeitos que

¹⁹Especular – refere-se à relação imaginária do eu ao outro, o semelhante, num espelhamento de “completude”. (WALLON, 1934, p.198) assinalava que na imagem especular, a criança se vê pela primeira vez totalmente e não parcialmente. Julien (1993, p.28) informa que em 1938 Lacan publicou os primeiros elementos do estágio do espelho e em 1952, o artigo sobre a especificidade do modo imaginário; em 1953 a 1960, descreveu o feito simbólico sobre o imaginário, modificando-o para relativizá-lo enquanto submetido ao simbólico, em 1961 a 1980, situou topologicamente e introduziu o olhar como objeto *a*, em lugar do Outro, então o espelho assume sua dimensão imaginária.

constituem esse meio cultural, onde se pode impossibilitar o aprender ou possibilitar o aprender para ser, ou ainda, aprender sendo.

Ensino e educação, conhecimento e saber se entrelaçam e se opõem dialeticamente. Ensinar como uma técnica não era o metiê de Freud, que, ao transmitir suas descobertas, situa uma experiência de ensino considerando o sujeito do inconsciente e, portanto, sujeito aos avatares desse inconsciente. Ora, ensinante e aprendente, como sujeitos, estão, querendo ou não, submetidos ao inconsciente. E, nessa experiência de ensino, Freud considera o inconsciente na relação com o saber um saber que não se sabe, um saber que escapa ao sujeito. O saber é colocado como algo que se pretende e se busca, cuja transmissão só será possível enquanto busca, situando o conhecimento como informação de conhecimentos já adquiridos ou de conhecimentos novos, como algo que se estabelece.

E a educação, se for pensada como o uso de princípios adaptativos, respondendo aos ideais da cultura, situa-se como um sintoma social, o avesso da psicanálise. Entendemos que não se educa o desejo, nem se educa o sintoma, no entanto é possível dirigir um saber que possibilite crescer. Aqui podemos remeter à questão da verdade e do saber²⁰. Transmitir a verdade como preestabelecida impede o outro de produzir uma versão própria sobre o mundo e aí produzir novos saberes. A ciência pedagógica que seja capaz de transmitir o conhecimento sem imperatividade e também sem desorientação deixa aberto o campo dos saberes como um saber a ser produzido e situa o sujeito como agente de seu processo, permitindo a possibilidade de construir aprendizagens via versão própria e produtora de novos conhecimentos.

Ora, se a escola é um lugar de encontro e produção de conhecimentos, como articular esse espaço potencial na construção humana? Qual o lugar reservado ao professor? Mestre,

²⁰Na educação, a verdade do saber situa-se enquanto um signo, buscando a significação de um sentido, um “saber” ligado aos ideais culturais que as instituições têm a função de preservar e reproduzir.

professor, assim é nomeado quem ensina, dependendo do grau de escolaridade. Qual a implicação disso na relação ensino-aprendizagem? Como o outro é colocado na relação mestre-discípulo, professor-aluno? Constatamos que o professor, na sua relação com o saber, autoriza-se por seu desejo de saber. Saldanha (1993, p. 154) diz:

Na medida em que o professor realmente sabe e se autoriza por sua disciplina e pela mestria que tem dela é que tem condições de ensinar e explicar. Porque só ensina o que sabe. Pois o professor se for sábio não acredita na superioridade que lhe é atribuída, assim como não desilude o aluno. O campo fica aberto e a escola torna-se o espaço onde o desejo de saber de um sujeito se encontra para se inscrever.

O discurso do mestre implica sustentar um lugar de sujeito suposto saber, desejo de transmitir, o que implica o desejo de ser. Cabe ao professor estruturar o laço singular, colocar o aluno no lugar de que algo lhe falta e aí o saber é articulado, se colocar no lugar de quem sabe e de quem não sabe, pois desejar é algo que se busca. O significante move-se a partir do desejo. Não será esse o suporte de uma ação pedagógica? Como se processam essas relações entre ensinante e aprendente?

Lembramos que a situação de aprendizagem coloca em jogo questões fundamentais dos sujeitos, e a forma como ele vai viver essa situação vai depender do nível de organização conseguido em seu processo de acesso simbólico, possibilitado pela castração, aspectos que abordaremos nesta pesquisa. Seguimos o pressuposto teórico da psicanálise, interrogando, no âmbito das aprendizagens, as práticas educativas, as quais explicitam questões que advêm do discurso social vigente e dos determinantes inconscientes do educador, estruturados como um saber de linguagem.

Estamos atrelados a essa rede discursiva onde o discurso dominante determina a organização social numa estrutura de lugares que interagem e se articulam num discurso inconsciente reprodutor da cultura. Ora, o não-dito desse discurso é que vai aparecer nos sintomas que os sujeitos denunciam através de suas condutas e sofrimentos.

Ensinante e aprendente estão, querendo ou não, submetidos ao inconsciente advindo dessa relação com o outro.

2.2 O DIVÃ²¹ E A ESCOLA

As crianças, em seus sintomas, parecem revelar algo verdade que o adulto insiste em não querer saber. Sobre o sintoma na infância, Jerusalinsky (1997, p.9) cita Lacan: “O sintoma da criança não é mais do que o representante de três verdades: a verdade do casal parental, a verdade do fantasma da mãe, e aquela de seu desejo quando seu filho encarna o objeto”. Compreendendo que na escola, lugar habitado não só pelas crianças, mas também pelos adultos, não poderia ser diferente: as crianças, muitas vezes, suportam e revelam o que é transmitido, bem como outras coisas que não se sabe que transmitem. Há não-ditos, ditos que criam embaraços e dificuldades que impedem e impelem a ação educativa. Há histórias de aprendizagens na vida desses professores revividas na sua tarefa de ensinar. Tudo isso é passível de ressignificação, desde que se dê ouvido à queixa dirigida para além de uma especularidade. De uma busca de sentidos produz-se o acesso ao simbólico, lugar da palavra e da magia significante.

²¹O termo “divã”, originário dos persas, designa um lugar de fala, que historicamente caracterizava uma sala com almofadas, a qual servia de lugar para reunião do conselho do sultão no Império Otomano. É um dispositivo utilizado especificamente na técnica psicanalítica. (QUINET, 1998, p. 54).

2.2.1 As queixas

A escola dos últimos tempos tem aberto um espaço profissional na área da psicologia, solicitando sua intervenção em questões onde a educação pede que a ciência psicológica venha suprir aquilo em que a pedagogia supostamente falhou.

Há o encaminhamento de crianças para atendimento psicológico, lotando ambulatórios, postos de saúde, centros de atendimento, os quais revelam um reconhecimento de que há um psiquismo que está presente no processo da aprendizagem escolar e no processo educativo em geral, o qual independe de um conhecimento, de uma informação transmitida ou, até mesmo, do uso de um método de ensino.

Percebo através de minha prática de profissional “psi” o quanto nos são dirigidas as queixas dos professores como uma ladainha de lamentações, a maioria delas oriundas de dificuldades em “lidar” com seus alunos. Eles referem que falta disciplina, falta vontade, falta motivação, falta interesse, falta entusiasmo, falta respeito, falta material, falta limites, falta apoio, falta tempo, falta ESTUDO. É tanta falta que parece que a escola está vazia e que os professores e os alunos não têm boca, sendo fantasmaticamente falados pela boca dos outros. Se o lugar vazio, entretanto, se referir àquele constituinte do objeto perdido, como nos ensina Lacan, e for mesmo a via possível da instalação do desejo, se estiver preenchido pela presença do objeto de gozo, poderemos ver e ouvir que retorna para o sujeito como angústia.

Essa angústia faz padecer o sujeito quando falta a estrutura de sua realidade e deixa dependente o outro do Outro, sem nenhuma palavra, fora da simbolização. Se essa falta, porém, representa o vazio, como uma falta constituinte do objeto perdido, instala-se algo da ordem do desejo. Esse objeto perdido da ordem do desejo estaria presente na economia libidinal do sujeito. Nota-se que as situações apresentadas pelos professores nas suas queixas

refletem sentimentos de insatisfação e impossibilidades, refletindo uma angústia advinda mais da ordem de um gozo do que da ordem de um desejo, onde nada se produz além do se queixar.

A angústia aparece como sinal de algo do gozo produzindo um sofrimento intenso que impede o desejo de se instalar, angústia que leva o professor a demandar ajuda. Essa ajuda remete, porém, para a pessoa do aluno, recaindo única e exclusivamente nele e em sua família como suposta causa das dificuldades. O aluno porta a voz, traduz a mensagem do fantasma do educa-DOR.

Destaca-se novamente a questão da falta como constitutiva do desejo. O desejo só existe no humano, falta esta que passa pela nossa relação com a palavra, diferente do gozo. O mundo humano impõe ao sujeito demandar, encontrar as palavras que pensamos serem “palatáveis” ao outro. O gozo ultrapassa o prazer, causando sofrimento, dor e desprazer: o objeto do gozo não é da necessidade, coincide com o objeto do desejo, do desejo desregrado, gozo do Outro, irrepresentável. Há um ideal de plenitude absoluta, inexistente, ainda que insistente enquanto gozo, dor e desprazer que vão limitá-lo.

Dentre as queixas referidas pelos professores, percebemos aquilo que os enunciados demonstram: os alunos não são aqueles que os professores esperavam encontrar como sujeitos, ou seja, são alunos não esperados, desconhecidos, “cabeças vazias”, “nulidade”, atrapalhadores da ordem, em resumo, “ETs”. Ao mesmo tempo, destaca-se pouca tolerância dos professores com a falha desses outros, desses forasteiros, que parecem não pertencer à linhagem humana, seres sem boca e sem alma, como se o professor desconhecesse o que é próprio da incompletude do ser humano como um ser de linguagem, a se construir e, portanto, um ser em falta.

Refere Lacan (1991, p.43):

O idealismo consiste em dizer que somos nós que damos a medida da realidade [...] A realidade é precária. E é justamente na medida em que seu acesso é tão precário que os mandamentos que traçam sua vida são tirânicos. Enquanto guias para o real, os sentimentos são enganosos.

Compreende-se a queixa como a abertura, ou melhor, a via de acesso à palavra, saindo do caos, da alucinação de um objeto, delimitando esse gozo absoluto e mortífero. Isso nos leva a perguntar de que aluno os professores estão falando: será esse outro, o imaginário, que a figura do aluno porta, a criança narcísica, a “Bela imagem”, que os professores desejariam ver refletir? As queixas continuam como ladainhas de lamentações, num irrealizável luto pelo aluno que não existe, que ali não está, jogando esse professor num aparente “beco” sem saída. As “falhas” são tantas nesse aluno e podem produzir muita impotência, furo narcísico insuportável no mestre que “tudo” e “tanto” sabe. Pergunta-se: que formações imaginárias se organizam em torno desse eu narcísico do professor embutido nas queixas lamentos?

Esse aluno não estaria representando o “sinistro”, o estranho e, paradoxalmente, o mais familiar presente no “infantil” do professor? Ou ainda aquele que como aprendente não conseguiu ser aos olhos de seus educadores? “His majesty the baby”, diz Freud (1914) em *Uma introdução ao narcisismo*, significando que a criança é colocada no lugar do mestre de seu gozo. A criança, enquanto mestre de um gozo Outro, não iria revelar o que há no gozo desse grande outro? Colocando-se como filhos ou alunos, além do pedido de ocupar o possível lugar do fantasma, num endividamento im-pagável.

2.2.2 Dos limites

Balbo (2001, p. 21) afirma que, “(...) à medida que a mãe dá à criança a possibilidade de fazer hipótese sobre o que a mãe não sabe, que ela abre para si mesma a possibilidade de fazer hipótese de que essa criança saberia algo (...)”

O que se entende por limites parece ser um outro equívoco encontrado na fala do dia-a-dia dos educadores, geralmente utilizado na tentativa de propor regras de convívio, também necessárias, mas que têm produzido efeitos de inibição de outra espécie. Na psicanálise, a inibição do sujeito é compreendida como a revelação de algo de sua verdade através do não, de uma parada, como um ato, uma repetição diferente da ação que depende da vontade.

Freud (1926) diz que a inibição é uma limitação, um recurso do ego para evitar a angústia, esta identificada ao objeto de gozo do Outro, tomada muitas vezes como uma dedicada satisfação dele e, conseqüentemente, um aniquilamento do sujeito. Tal angústia aciona a inibição, que paralisa o desejo próprio, que “se faz de morto” para sobreviver.

Refere Fernandez (1993, p. 241) que a queixa cumpre a função de inibir a possibilidade de pensar, como um lubrificante na máquina inibitória do pensamento. Atribui a queixa como a impossibilidade de aprender.

Queixa da queixa
Queixa dá queixa
.....da queixa
.....DEL.....XA
.....A.

Quando o sujeito diz “não consigo entender”, tal enunciado, enquanto ato de fala, advindo de uma inibição intelectual, vai permitir uma mobilidade significante, transpondo o lamento para uma fala interrogativa, para uma questão sobre sua vida, para uma possibilidade de aprender?

Se a queixa denuncia um mal-estar, um sofrimento mal-dito, uma situação-problema, parece ser esta, então, um apelo, uma demanda de amor, um importante momento de fala, endereçado a um outro, o qual possa escutá-lo, transpondo parte da repetição sintomática produtora de inibição, de sintoma e de angústia, ou seja, transformação da paixão-sofrimento em impulso de saber.

Essa demanda de amor aciona a transferência, conceito definido por Lacan (1967) como um amor que se dirige ao saber, lugar em que o aprendente colocará o ensinante. E Bergès (2000, p. 28) diz: “Pensa-se que é a criança que faz perguntas e que o adulto responde a tudo, é a catástrofe, mas se ela é interrogativa, admite sua falta...”.

A particularidade do saber em psicanálise como comunicação para o saber sobre a verdade própria do sujeito remete ao amor, a um saber sobre si-mesmo e, na condição de aprendente, mantém seu desejo de saber. Distinguimos o saber do inconsciente do saber sobre o inconsciente, o primeiro situando-o como um objeto de valor, um objeto e causa de desejo. Vai depender daquele que escuta, do lugar em que se posiciona, do rumo que tomarão as diferentes falas-queixas se este outro semelhante for o colega, o amigo, a mãe, o pai, o padre, a comadre, o diretor, o médico, o psicólogo ou o psicanalista. O lugar em que esse outro se posiciona, para além de uma profissão, de um lugar imaginário no social, de um lugar no discurso, é que vai possibilitar, ou não, que uma queixa se transforme e se desloque do puro lugar do gozo para uma posição diferente do lugar de ter um saber e um dizer a esse outro sobre o que deve fazer.

O que se propõe? Ocupar um lugar de escuta, o lugar-do-suposto saber, para que as interrogações se façam numa linguageria, numa produção de fala e que se instale uma experiência singular por meio da qual surja um sujeito de desejo. Transformar o sofrimento em vivência, em algo que enriquece o pensamento parece ser um exercício do ser enquanto sua própria condição humana. E resgatar a questão da subjetividade humana na instituição escolar parece ser um dispositivo importante no processo das aprendizagens escolares ao deixar ser resgatado o sujeito pensante e possibilitar uma desinibição. Refere Lacan (1993, p33) que “O sujeito não é aquele que pensa. O sujeito é, propriamente, aquele que engajamos, não, como dizemos a ele para encantá-lo, a dizer tudo – não se pode dizer tudo – mas a dizer besteiras, isso é tudo”.

Na ação de ensinar e aprender, quando obtemos a resposta de algo, estamos frente à satisfação e, quando não a obtemos, temos a frustração. A frustração²² como refere Lacan ([1956-1957] 1992, p. 17), no seminário *As relações de objeto e as estruturas freudianas*: “é por essência o domínio da reivindicação, a dimensão de alguma coisa que é desejada [...] é desejada sem nenhuma possibilidade, nem de satisfação, nem de aquisição...”.

Seria a frustração um o risco de rejeição que pode ocorrer ao demandar? Não perguntar ou não se interrogar estaria a serviço do eu? Quanto mais é reforçada a inibição que daí resulta, mais poderoso se torna o retorno do recalcado, dificultando ainda mais a conflitiva da criança, as tensões e os conflitos internos advindos desse excesso de uma educação imperativa, onde os sintomas não são resolvidos numa reeducação. Então, não perguntar, não se interrogar, evitaria se arriscar para proteger o ego-imagem? Perguntar não denunciaria uma falta, levaria ao enfrentamento de uma ruptura, ao deslocamento de um lugar de gozo, oriundo do desprazer e da dor egóica?

Quando os excessos do narcisismo se revestem de um caráter mortífero, revela-se um sujeito onipotente, um sujeito que se toma pelo objeto de amor, onde o outro não existe na sua alteridade e se situa como instrumento de satisfação, destrói e se perde, fascinado pela imagem: filhos e alunos, quando nesse lugar, deveriam proporcionar incansavelmente, tal gozo narcísico aos pais e ao corpo social? E por quê? Para que esses mantenham seu reconhecimento no social, impregnados por uma ideologia, por um sistema de valores em que predomina um saber sem falhas. Assim, evitar o padecimento de ser excluído é também resgatar uma filiação ou de uma educação que porventura não tenha sido bem sucedida;

²² O agente da frustração é o pai real e o núcleo da frustração é um prejuízo imaginário, é o domínio das exigências que não podem ser satisfeitas, (o objeto real=seio=pênis), ao passo que a privação, o agente é a mãe simbólica, o pai simbólico e se refere a uma carência real, o objeto da privação é um objeto simbólico (pois um objeto só pode estar faltando no lugar em que deveria estar). Quanto à castração, está ligada à ordem da lei. Seu objeto é imaginário (o fálus), mas a castração se situa no nível da dívida simbólica. Freud situava no centro da crise edípica formadora. (LACAN, 1956-1957).

sincroniza-se, assim, um duplo gozo: não é permitido não saber e, conseqüentemente, não é permitido falhar.

Nesse contexto, é preciso deslocar o lugar de um saber absoluto para o saber desde algo sempre buscado, algo que circula entre educador e educando sem que nenhum deles detenha “o” saber, o saber que faz circular o desejo de ensinar e aprender. No processo metonímico nessa perspectiva, o educador antecipa um saber em seu educando, um saber (S2) que pressupõe transmitir ao aluno, (S1), diferente de um assujeitado, mas como sujeito que vai desejar o desejo de saber.

2.2.3 Ainda na escola

A escola, mais do que um lugar para aprender com os outros, tem sido um lugar para comprovar e antecipar uma garantia de sucesso social e profissional, atribuindo ao bom desempenho do aluno, comPROVAdo na NOTA, uma amostra de como será e já sendo seu futuro.

O que remete ao insuportável frente aos obstáculos ou dificuldades surgidas nesse percurso? Os educadores não demandam uma ajuda no seu nome. A demanda de ajuda é formulada como demanda de ajuda para o filho ou para o aluno. Esta, dos pais e professores, vai incidir no triunfo de um ego narcísico, fazendo mais-do-que-podem para que o eu-do e no-filho, o eu-do e no-aluno correspondam ao eu-ideal dos educadores.

A questão maior é que esse ideal está condicionado de uma maneira inflexível à aquisição de um arsenal de conhecimentos. Esses conhecimentos, oficializados pelas secretarias de Educação e sancionados pelas provas, concursos, diplomas e títulos, visam garantir ao educando um eu-prazer, de acordo com o eu-ideal, não com o ideal de eu, presente no discurso social vigente. Lacan (apud CHEMAMA, 1995, p. 98) refere que “o

ideal de eu, enquanto função simbólica, regularia a estrutura imaginária, as identificações e os conflitos advindos dessa relação com o outro.”

E lembramos, como refere Kupfer (2000, p. 42), que

o ideal educativo, no início do século XIX, já estava instalado na forma como hoje conhecemos. Vinha, desde o século XVII [...] ideal educativo, construído de modo a atender às exigências político-sociais de uma burguesia nascente [...] educação nova, que implica vigilância, disciplina, segregação.

Será que a instituição escolar não se deu conta de sua insistência em manter o reconhecimento do outro sem reconhecer a essência de seu ser enquanto sujeito de desejo ao bancar um sistema educativo excludente? Nota-se que o aluno que corresponde ao esperado pelo professor tem mais oportunidades e mais “certeza” do sucesso, e o insuflamento do eu, fazendo parte dos “bem-sucedidos”, favorece cada vez mais sua integração. Para os outros, aqueles que não integram tal sistema social, resta se marginalizarem e passarem a fazer parte de massa dos excluídos.

A estes últimos destina-se resgatar a suposta “normalidade” e “recuperar um comportamento padrão” determinado por alguém que se intitula “senhor da verdade”. Para tanto, encaminha-se para um tratamento que muitas vezes se resumirá a intermináveis filas de espera:

Aguardando
A g u a r d a n d o
...guarda.....ndo
Agua.....
.....ando.
.....o

Há um pedido de tratamento que traz embutido um pedido de reintegração à cultura: estuda-se para seguir a ética da modernidade, aquela que impõe um dever, qual seja, ser BEM-sucedido, a fim de que o eu-ideal proposto pelo imperativo do grande outro social, representado pelos pais e pelos professores, se concretize e seja REALizado e, assim,

reassegurado seu gozo. Nesse sentido, os alunos não estariam como objeto de gozo desse Outro social? Como se desvencilhar disso se a civilização nasce com a repressão, e esta é uma atribuição da educação?

Freud (1930), em *O mal-estar na civilização*, refere que o mal-estar funda a civilização, situando o progresso e o avanço civilizatório, não eliminando os limites da condição humana, tampouco seu sofrimento, cujo objeto de desejo está perdido para sempre, falta que constitui este ser. Freud (1979, p. 105), na mesma obra, diz: “A civilização é em grande parte responsável pela nossa desgraça.” Fica-se, então, num impasse entre o reprimir e o liberar, entre o princípio do prazer e o princípio de realidade, entre o processo primário e o processo secundário. Há somente dois caminhos, ou muitos mais?

Segue Freud (1979, p. 109): “A palavra civilização descreve a soma integral de realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas das dos antepassados animais, e que servem a dois intuitos: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos.” A escola, como uma instituição erguida por esse processo civilizatório, vem para dar conta dessa necessidade, qual seja, a de manter, de conservar e de reproduzir a suposta ordem social, destacando o trabalho e o amor, também assinalados por Freud, que poderão equilibrar tal sofrimento. Por esse viés, interrogamo-nos sobre o fato de a psicologia e a pedagogia muitas vezes estarem a serviço de uma demanda de consertar o mal-estar produzido por um sintoma constitutivo e, negando as disposições do humano, tal atitude não estaria contribuindo para aumentar a nossa miséria, o nosso padecimento psíquico e, ainda, as fileiras de crianças ditas “problemas”?

Instalado o conflito, como acolher, inicialmente, a queixa do professor e como acolher a queixa do aluno ou, ainda, dos pais e transformar essa queixa em demanda? Também, como escutar o aluno que pulsa dentro do professor, se este não se vê como

elemento vivamente implicado no conflito? Como escutar o que isso significa sem cair na armadilha de propor um outro modelo?

Liberar, na medida do possível, o par de equivalências das imagens complementares, da ilusão de uma coincidência entre aquilo em que os professores, em geral, acreditam, tudo que se encontra presente nos mitos e mandatos educativos e o que os alunos, na realidade, vivem oportunizaria mais acesso ao simbólico, caracterizador do sujeito humano. Há que escutar o real do discurso a fim de desvendar-lhe a significância inconsciente para ter acesso à verdade do sujeito: é isso que a psicanálise propõe quando Lacan (1953) resgata o lugar de um trabalho no campo da palavra e da linguagem. É o simbólico que dá acesso ao mundo, pois o homem conhece as coisas porque existem as palavras. Pensar não é o mesmo que falar, e para falar do que está na imagem é necessário recorrer à palavra. É o significante que dá lugar ao sujeito, determinando sua existência; é o significante para outro significante que vai representar o sujeito designando-lhe um lugar.

Se os educadores transmitem conhecimentos, mas também desconhecimentos, um saber constituído por um saber sabido e um saber que não sabe, há algo recalcado cuja transmissão é intermediada pela função paterna, para além de uma função materna; significa transpor uma relação de transgressão incestuosa, ou seja, uma relação de exclusividade com o Outro. Transitar da psicanálise à pedagogia é como navegar em rios diferentes, com objetos e métodos distintos. A psicanálise pode contribuir na educação pela via de uma ética, a ética do desejo. A psicanálise não é pedagogia, mas a pedagogia não pode negar a constituição de um sujeito do inconsciente.

Portanto, ao deixar falar a queixa, transpondo-a de um lugar de lamento para o lugar de uma demanda, de uma procura, de uma reivindicação, espera-se que se abra um espaço de ressignificação. Apostamos numa escuta diferente do lugar imaginário fechado no sentido para uma escuta produtora de um lugar simbólico, transformando o sintoma do qual o sujeito

se queixa em objeto causa de desejo analítico. Da queixa à demanda, da escuta do sintoma diferente do estatuto de uma resposta, mas ao estatuto de questão, o sujeito vai se desvencilhando desse amalgamento inibidor de sua alma, de sua libido e de seu desejo.

O “Divã” na escola está colocado, neste texto, como uma metáfora, com a intenção de resgatar o que há de mais precioso no ser humano, qual seja, a possibilidade do “uso” da palavra. Ao falar, advém um sujeito, presença da libido e do desejo, que não fica “esquecido” no ato educativo. É essa uma reflexão necessária para as instituições de ensino nos dias atuais, como desde sempre.

2.3 AS IMPLICAÇÕES DO “INFANTIL”: TRANSITAR NO INFANTIL DA INFÂNCIA É CONSTRUIR TEORIAS?

2.3.1 O des-conhecido “Infantil”

Nomear infantil, infância e criança sem distinção parece estar presente na fala dos educadores, palavras cujo uso pode produzir equívoco e nem sempre percebido. A comunicação dos humanos traz em si mesma “ruídos” que dificultam a transmissão “clara” das mensagens enviadas e recebidas; há entre o emissor e o receptor um espaço subjetivo que revela o impossível da comunicação “perfeita”. O uso indiscriminado dos termos, essa “indiferença” aparentemente sem importância, talvez encubra ou denuncie nossa dificuldade de certos aspectos de nosso “infantil”, próprio de nossa constituição psíquica, cujo tempo cronológico tenta, frustradamente, apagar.

Essa concepção indistinta entre infância, infantil e criança, aliada à nossa relação com o outro, é uma das questões sobre a qual pretendemos discorrer, focalizando nosso

interesse no uso do termo “infantil” em sua aproximação com o termo “inconsciente” e suas vicissitudes.

Não se trata de propor um significado único para cada termo, mas de observar que a polissemia implicada nesses termos pode permitir situar o sentido dado em cada época, reenviando para uma rede de articulações, de relações significantes que o discurso articula a língua e produz sentidos. Lacan (1958) enfatizou que o inconsciente tinha “estrutura radical da linguagem”, idéia retomada em 1972-1973 no enunciado de que o inconsciente é estruturado como linguagem e define o sujeito na sua relação com o significante, o sujeito que está representado por um significante para outro significante. O sujeito aparece articulado nas brechas do discurso, discurso inconsciente que duplica o discurso consciente, cuja falta pode ser habitada pelo fantasma.

As instituições educativas não dão a palavra ao sujeito do inconsciente; oferecem nos arsenais do conhecimento e da informação a garantia da boa “FORMA-ção”, obturando qualquer suposta falha, porém o mal-estar se produz. O custo para ingressar na cultura passa pela castração marcada pela indiscutível relação com o Outro primordial, no qual supomos um saber. Esse primeiro outro seguido de outros, enquanto semelhante, faz semblante do outro, do Outro. Não é para ele que nos queixamos e que endereçamos nossa inesgotável demanda de amor? O que recebemos senão a tradução de nosso fantasma? Não queremos, como educadores, eternamente consertar o outro sem sabermos que este outro não é outro senão nosso próprio fantasma? (Que susto!).

O fantasma²³ compreende um importante material para análise, como conteúdo latente a ser revelado por trás do sintoma. O fantasma compõe-se de elementos que

²³Para Lacan, toda a ciência é uma tentativa de simbolizar parte do real, e, para contribuir com a cientificidade da psicanálise utiliza letras, denominada por ele de álgebra lacaniana: $S1$, $S2$, $\$$, a e compõe fórmulas que vão constituir os matemas que asseguram a transmissão de conceitos que permitam a pluralidade de leituras, então a fórmula da fantasia ($\$ \diamond a$) e do sintoma (Σ). (JORGE e FERREIRA, 2005).

dependem do universo simbólico e imaginário do sujeito, protegendo-o contra o horror do real e dos efeitos da castração. Para Freud, fantasma ou fantasia

é a representação, argumento imaginário, consciente (devaneio), pré-consciente ou inconsciente, implicando um ou vários personagens, que coloca em cena um desejo, de forma mais ou menos disfarçada [...] efeito de desejos arcaicos inconscientes e matriz dos desejos atuais, conscientes e inconscientes. (apud CHEMAMA, 1995, p. 70).

Para Lacan, em *Escritos* (1998), o fantasma é de natureza essencialmente de linguagem e, como seres de linguagem, isso nos faz sujeitos. Ora, somos sujeitos e também temos um corpo que conduz a questão sobre a estrutura como refere Calligaris (1986, p.23):

A estrutura de cada um de nós, é o problema de conciliar duas coisas heterogêneas. Por um lado, o fato de existir linguagem e isso nos faz sujeitos; por outro temos um corpo. Como evidentemente, vocês desconfiam, um corpo e a linguagem não são duas coisas homogêneas. A meu ver, o fantasma e o sintoma são duas maneiras complementares de resolver essa heterogenidade.

Então corpo e linguagem são coisas não homogêneas articuladas pelo fantasma e pelo sintoma. O fantasma inclui as diversas representações do eu, do outro imaginário, da mãe originária, do ideal do eu e do objeto. E o sintoma, a partir do pensamento de Lacan (1974), está relacionado à estruturação do sujeito.

Ora, esse aluno do qual o professor se queixa não estaria representando algo da fantasia e do sintoma do professor? Se, para o educador, o aluno é visto como o outro, então não seria esse Outro suposto? Não estaria aí implicado algo da enunciação do adulto quanto ao seu desejo?

Freud (1930), em *O mal-estar na civilização*, já apontava que as práticas educativas são determinadas pelos recalamentos do educador que incidem sobre a parte infantil de sua sexualidade. Que mistério é esse tão invisível aos nossos olhos e tão determinante de nossa vida?

2.3.2 Criança: ser pequeno

A criança²⁴, enquanto um ser psicofísico, poderia ser pensado como um período inicial do desenvolvimento do ser, porém não se resume a uma etapa de vida. A palavra “criança” tem sua origem em *creantia*, derivada do radical indo-europeu, que se refere ao animal que está se criando. Vorcaro (1997, p. 23) esclarece:

Do verbo, criar, temos ainda, além do particípio passado criado (crescido, educado), o substantivo homônimo significando servo, empregado. Sob este verbo, inscreveram-se as implicações de tirar do nada, transformar, cultivar, inventar e, ainda produção, eleição, escolha, nomeação (*creatio, creationis*). Este caráter da criança enquanto processamento do ato criativo de outrem que a inventa, estabelece, funda ou institui, permite a acepção da criança enquanto única, singular, feita existir, trazida à luz.

Acrescenta Vorcaro (1997, p. 52) que “Freud não faz da observação de criança uma função privilegiada para as suas investigações clínicas”. A questão colocada pela psicanálise aponta para a construção do sujeito e as implicações desse significante “criança” produzido na fala do adulto no contexto familiar, escolar e na palavra da criança. Também nos conduz à pré-história, em direção às gerações anteriores, o que precede determinantes antes mesmo que ela propriamente exista, porque na psicanálise o sujeito é fundamentalmente o sujeito do inconsciente.

E no longo do processo histórico “infância” também tomou diferentes sentidos. Ariès (1981), historiador francês, relata que houve uma longa evolução para que o sentimento da infância se arraigasse nas mentalidades. Relata que, na Idade Média, a infância era reduzida ao período em que a fragilidade da cria humana não permitia inscrição social, era exposta

²⁴Rousseau (filósofo do iluminismo) criou o *conceito de criança* (com conceito de estágios de desenvolvimento), o qual iria influenciar toda a pedagogia moderna e permitir o desenvolvimento de uma mitologia da infância “pura”, salva da contaminação pelos adultos.” (MANNONI 1988, p. 43).

aos riscos da sobrevivência e, se “vingasse” (vivesse), sairia do anonimato como miniatura indiferenciada do adulto, em torno dos sete anos de idade.

Para Áries (1981) a idéia de infância, no final do século XVII, estava ligada à idéia de dependência, inicialmente como fragilidade física. Acrescenta que, naquela época, quando um patrão se referia a um empregado adulto sobre seu trabalho em período de aprendizagem, dizia “é um bom menino” (menino vem do latim *minimus*, depois para espanhol *menino*), o que adquiriu entre criados e senhores a conotação de proteção e piedade. O sentido do termo “infância” faz referência a algo inacabado, submisso e com defeito. Neste ponto evoco uma fala freqüente entre as professoras de se chamarem de “Meninas!”. Que lugar é esse que o faz assim se nomearem? Tornar-se adulto não implicaria uma outra posição, diferente no lugar do *infans* de outrora?

Corazza (2000, p. 128) refere que o dicionário da língua portuguesa de 1912 define infância como “meninice” e, em 1946, como o “começo da existência de alguma coisa”. Segue dizendo que, a partir dessa data, “infância” toma o sentido não figurado de “período de vida”. Relata a autora que, em 1951, indica ver-se “período de vida do nascimento até os sete anos”, sucedido, após uma vírgula, pela locução “mais ou menos”; depois, a palavra “vida” é substituída por “crescimento” e, em 1974, definia-se como “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”; ainda outros sentidos: meninice, primeiro período da existência de uma instituição ingenuidade, simplicidade. Vorcaro (1997, p. 22) informa:

Em sua origem latina, *infans*, *infantis*, refere-se aos que não falam. *Infantia* é falta de eloqüência, dificuldade em explicar-se; é condição, estado (*ia*) em que não (*in*) fala (*fans*, *fantis*, o que fala; *fari* – fala; *fandus* – que se pode falar, permitido, justo, legítimo).

Além do tamanho, da insuficiência, da dependência relativa à noção da infância, a língua traz marcas da condição de anterioridade da criança em relação ao adulto e os

diferentes sentidos marcados pela história dessa noção de infância: dependência, servidão, insignificância, pureza, inocência, loucura, primitiva e pequena.

A partir do século XVIII, os dispositivos jurídicos, educativos e médicos fazem referência à infância e à vida privada na família, como cita Weil:

A civilização toma o sentido de um ideal, que justifica o domínio dos conhecimentos e o controle das paixões. A infância passa a representar em cada homem a natureza original: promessa criadora e espontaneamente perigosa, que sustenta até hoje um desejo contraditório dirigido às crianças: desejo de seu desabrochamento e desejo de seu domínio. (apud VORCARO, 1997, p. 26).

Assim, o termo “infância” é tomado como significante presente no discurso social, como também no que há de singularidade que emerge na enunciação do sujeito do enunciado. Dentre os efeitos de sentidos produzidos em nosso tempo numa perspectiva histórico-longitudinal, a categoria “infância” introduziu-se numa compreensão de que a causa e a gênese do sofrimento mental da pessoa teriam advindo do sofrimento mental na infância. Essa compreensão foi difundida tanto no campo erudito, inaugurado pelos primórdios do próprio discurso freudiano, quanto no campo do imaginário social da infância.

Para a psicanálise, então, o infantil não é a criança nem o adulto Lacan (1972-1973), ao acentuar a fala e o inconsciente como estruturado pela linguagem, aponta que o que há de comum é o inconsciente, faltando à criança o tempo da maturação do corpo e da experiência de vida.

2.3.3 Construção não é perfeição

Freud, no final do século XIX, iniciou a construção dos conceitos com a influência dos paradigmas da teoria evolucionista e, como homem de seu tempo, utilizou paradigmas de Darwin (1856), porém não se limitou a esse pensamento interpretativo. A idéia de que os

males do espírito originavam-se de acontecimentos da infância também se modificou ao longo da construção dos conceitos psicanalíticos pelo próprio fundador. Segundo Roudinesco (1998), Freud, a partir de 1897, reelabora a idéia obre a origem traumática.

Birman (1997) esclarece que Freud não se deteve na teoria darwiniana da concorrência vital e da seleção natural. Rejeitou a idéia de que haveria um princípio superior de perfeição, afirmando que as mais nobres qualidades humanas poderiam ser feitas da mesma massa que os vícios. Penso que esta idéia equivocada de atingirmos uma perfeição está fortemente ligada à idéia de normalidade, como se começássemos imperfeitos e inacabados e, para tanto, devêssemos procurar a perfeição e a completude. Assim, alguns estariam “mais normais” mais próximos da perfeição e outros, “menos normais”, os doentes, os imperfeitos, os quais precisariam ser reeducados.

Nessa perspectiva, lembra-nos Birman (apud ROZA, 1997) que o cenário do século XIX rompia com as concepções de subjetividade dominantes nos séculos XVII e XVIII, os quais, na ótica da teoria evolucionista, concebiam a subjetividade marcada pelos valores da seleção natural e de adaptação ao meio. Foi o momento em que o fundamento cartesiano interrogou sobre o ser do sujeito considerado como uma substância ou como uma natureza dada de antemão, instaurando o sujeito da ciência como sujeito do pensamento. Então, do entendimento sobre o sujeito da ordem do pensamento determinado pela razão (Descartes 1596-1650) para o sujeito regido pela história de sua existência, houve um período que traz a marca de um tempo e de uma época nos quais descentrou o homem de sua relação com o universo e se fez uma construção teórica sobre a natureza, cultura e sociedade.

Freud (1900) surge nesse contexto interrogando esse ser enquanto efeito do pensamento da consciência, situando o campo dos pensamentos como marcas mnêmicas, como representações que ficaram recalcadas, considerando o ser do sujeito determinado pelo pensamento inconsciente. Segue-se, no tempo mais contemporâneo, a contribuição de Lacan

(1953-1973), dizendo que somos seres de linguagem, efeitos do significante, enquanto operação de produção a partir dos pensamentos.

É justo ressaltar que não é negada a origem do homem no reino dos animais, o qual passaria por um processo evolutivo de sua espécie, mas é dada a dimensão humana, com sua entrada na cultura e na sociedade. Eis o que a psicanálise inaugura. O ingresso na cultura seria uma saída necessária para viabilizar a vida. Marcado por sua insuficiência vital e pelo seu desamparo original, o homem se assujeitaria a um outro, obrigado a historicizar-se. Essa relação mediadora pela dependência e esse outro fazem o registro desse ser como ser de linguagem.

Faz-se necessário uma compreensão da infância que ultrapasse essa circunscrita no tempo cronologicamente delimitado como uma etapa biológica a superar dentro desse processo evolutivo e civilizador. O homem não se limita a um ser em desenvolvimento linear, da infância à idade adulta; é um ser a se construir e a se superar constantemente, o *Aufhebung* de Hegel²⁵.

A manutenção da idéia de uma evolução da imperfeição à perfeição, do desorganizado ao organizado contém a incessante busca por ultrapassar as insuficiências humanas, deparando-se com o insuportável de sua finitude e de sua morte, apontando para o insuportável da infância e, ao mesmo tempo, para o desejável de um suposto amor sem fim, uma suposta perfeição oriunda do narcisismo originário.

2.3.4 Criança esperança

A criança hoje traz a marca da infância como uma etapa do desenvolvimento e como período necessário e de maciço investimento para o futuro. A criança é o centro do

²⁵ Georg W. F. Hegel. Fenomenologia do Espírito. Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 1992.

investimento da família, é a criança-esperança, criança-projeto; daí se esperar que testemunhe seu sucesso ainda antes que o futuro chegue. Basta construir uma escola que mantenha promessas e garantias de aquisição de conhecimentos com insígnias fáticas, presentes nos imperativos culturais, para que se lote de crianças cujos pais são ávidos de sucesso e sonhos imaginariamente realizáveis.

A escolarização da sociedade ocidental pareceria estar diretamente ligada ao sentido dado à infância, como inacabada, devido à contingência da origem animal do homem, supostamente superável. Ainda, seria esse não-superável que constituiria um infantil atemporal do homem e, como tal, sem tempo determinado para superá-lo, o inconsciente?

A educação não dá ouvidos ao caráter perverso-polimorfo da sexualidade humana²⁶, representada de forma viva nas crianças. A educação insiste nos ideais da natureza bondosa e aperfeiçoável do homem e, ao se dirigir à criança, a vê como um estado em “evolução” ao estado adulto, ou seja, engendra a criança em ato a potência adulta. Essa concepção contém duas posições adultomórficas, como refere Bercherie (1988, apud VORCARO, 1997, p. 26):

A empirista/progressista que confiava no conhecimento, para transmitir à criança a cultura que faria dela um cidadão cada vez melhor; e a apriorista/inatista, onde a confrontação da criança com as experiências da vida permitiam o desenvolvimento natural que o educador conduzia.

Tais concepções contêm expectativas na educação e na proteção da infância de todos os males, preparando para um futuro, mas não contemplando, nessa compreensão, o caráter perverso-polimorfo da sexualidade vivido na infância e, ainda, atribuindo-lhe a origem dos males da infância onde o brincar é permitido e restringido para manter intacto “o infantil”. Os dispositivos teóricos apontados por Freud (1905) em sua conceituação sobre a sexualidade rompem a idéia da criança como ser inocente, passivo e desprovido de prazer,

²⁶Em Freud (1901-1905), *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1972.v.VII.

dependente e assujeitado ao outro, como constituinte. Privilegiam a noção de estrutura, distinguindo-a da noção de desenvolvimento evolutivo, mesmo porque não há idênticos processos maturacionais nessa perspectiva de desenvolvimento. A noção de estrutura considera a singularidade e a história de cada sujeito que se coloca na fala que denuncia sua posição, seu discurso.

Portanto, a infância, pensada num registro genético e cronológico, modifica-se com o advento da psicanálise, rumo a uma compreensão mais esclarecedora do funcionamento psíquico e do entendimento sobre a realidade psíquica do sujeito, considerado como próprio de uma construção e constituição subjetiva, o sujeito do inconsciente.

2.3.5 O infantil: do trauma a fantasia

O psicologismo que entrou nas escolas, justificando as dificuldades inerentes do processo do aprender como causadas por problemas ditos “emocionais”, foi sustentado por uma banalização do fato traumático tendo sua concepção superada pelo próprio Freud em 1896. Essa teoria alegava que os neuróticos teriam sido traumatizados em sua infância por tentativas reais de sedução sexual, numa idade em que sua sexualidade não havia despertado, e que, ao atingirem a puberdade, o despertar da sexualidade tornaria patógenas essas lembranças traumáticas.

Mannoni (1994, p. 55) refere que “a idéia de sexualidade infantil manteve-se fora de alcance enquanto reinou a teoria do trauma”. Para Freud (1895) o trauma era considerado, inicialmente, a peça essencial da etiologia da histeria, no entanto ele superou essa concepção, valorizando a fantasia de sedução, cuja fantasmática sobre a infância iria afetar o modo de ver o mundo. Freud (1897) afirmou que essas fantasias eram oriundas das coisas que as

crianças ouviam e viam muito cedo e cujo sentido só compreenderiam mais tarde. Esses elementos da infância então, constituiriam a realidade psíquica sobre a realidade material.

Nesse sentido, a infância estaria ancorada na fantasia de uma realidade vivida, substituindo os traumas sexuais infantis pelo infantilismo da sexualidade. Posteriormente e contemporaneamente, elucidavam-se as questões sobre fantasia, cuja compreensão sobre o trauma se diversificava. Freud (1914-1918 apud KAUFMAN, 1996) refere até o texto sobre *Inibições, Sintomas e Angústia* que o trauma estaria representando a posição de desamparo do sujeito e a imposição das forças pulsionais sobre este, jogando na angústia do real²⁷. Situando o sexual como sempre traumático.

Mannoni (1994) comenta que a teoria do trauma deu um passo a mais e ficou mais elaborada quando da revelação e a fundamentação de Freud (outubro 1897) sobre o complexo de Édipo²⁸, um ano depois do falecimento de seu pai. Contextualizando que os efeitos do “complexo de Édipo” se manifestam em forma de sintomas muito tempo depois de sua formação, Freud mostrou que há uma neurose infantil que se desenvolve entre o primeiro trauma, ocasionado pelo amor aos pais, e o acontecimento psíquico ao qual esse amor se perde: saída da casa paterna, saída do paraíso infantil e, aí, luto da infância. Esses lutos são revividos intensamente no período da adolescência.

Seguindo as pegadas de Freud, em 1900, em *A interpretação dos sonhos*, ele estabeleceu a marca inaugural da psicanálise, ao trazer contribuições importantes sobre o

²⁷ Do entrelaçamento R.S.I., o Real se inscreve na estrutura como aquilo que faz buraco, ausência de sentido, ausência de saber, produz efeitos de sua própria impossibilidade.

²⁸ Complexo de Édipo – “conceito construído por Freud, primeiro sob sua forma positiva, a que é colocada em cena pela tragédia do *Édipo rei*: o desejo sexual pela mãe e o desejo assassino pelo pai rival. Depois devendeu sua forma negativa (Édipo invertido) ou Édipo feminino do menino: o desejo erótico pelo pai e o ódio ciumento à mãe. Finalmente sob forma completa [...] conjunto das relações que a criança estabelece com as figuras parentais e que constituem uma rede em grande parte inconsciente de representações e afetos entre dois pólos de suas formas positiva e negativa.” (KAUFMANN1996, p.135).

Freud numa carta a Fliess (15/10/1897) articula o Édipo segundo três tempos: criança ligada a mãe e exclui o pai: modula dois desejos, incesto e o assassinato do pai; nasce a angústia da castração: pai dominador, rival ciumento por reorsao ameaça a criança; declínio e desaparecimento do apego a mãe. E Freud em 1920 acrescenta na nota a quarta edição dos Três ensaios sobre a sexualidade (1905): “Cada pessoa que chega ao mundo humano se prepara par vencer o Complexo de Édipo...”.

desejo. Referiu que os sonhos são realizações de desejos inconscientes remontando à infância, mesmo que tais desejos despertem em um desejo atual. As regras dessa transformação, produzidas pelo inconsciente, não seguem o discurso do estado de vigília, mas as leis da linguagem: a condensação, que funde várias idéias do pensamento do sonho numa única imagem (conteúdo manifesto), e o deslocamento, que representa um termo por outro.

Os achados sobre os sonhos servem de paradigmas para a explicação dos sintomas, além de serem uma importante contribuição para o tratamento e a compreensão dos mecanismos de funcionamento do aparelho psíquico. A descoberta dos sonhos mostrou a existência de dois processos, sobretudo que o processo primário está a serviço do desejo inconsciente e traduz palavras em imagens, às quais não corresponde, necessariamente, a figuração de alguma coisa, mas a representação em imagens das próprias palavras. Nesse aspecto, o infantil não seria o conteúdo do sonho e representaria o desejo de um desejo mais antigo, presente na transferência?

Então, segundo a teoria do trauma revisada, sobre a importância da fantasia, do aprofundamento das questões sobre o sonho, do entendimento de que o inconsciente revelaria um desejo da infância, resguardando a real definição de infância, chegamos à conceituação da sexualidade infantil, marca registrada e revolucionária das descobertas freudianas, em 1905. Nesse período polêmico para Freud, ele escreveu *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, rompendo com a idéia da “inocência” das crianças ao falar da sexualidade infantil, modificando as noções de sexual e genital, com o que trouxe importante contribuição sobre as questões das pulsões.

E ao ampliar o conceito de sexualidade para além da obtenção do prazer restrita à atividade sexual, Freud (1915) afirmaria que a satisfação ultrapassa a satisfação da necessidade e supera a noção de instinto, reservada aos animais, dando lugar à noção de

pulsão *Trieb* para abordar a relação do sexual com o psíquico. Esclarece que a pulsão não é instinto, nem fantasia e que se constitui a partir da erotização das funções da necessidade, tendo como fonte o corpo; visa a um fim, a uma descarga, mas que não encontra nem fim, nem objetos naturais, enfim, pulsão não se “realiza” e não tem nada de fantasioso.

A sexualidade, então, vai se constituir a partir das pulsões, sendo representada no psiquismo sob a forma de pulsão parcial. Freud (1915) destaca o caráter perverso (desviado de seus fins) e polimorfo (satisfação de diversas formas) das manifestações sexuais infantis, atribuindo a cada “zona erógena” uma etapa correspondente ao desenvolvimento psicosexual, quais sejam, oral, anal, fálica, latência e genital.

Freud (1930), em *Múltiplo interesse pela psicanálise*, escreve que os educadores precisam ser informados que sobre a tentativa de supressão das pulsões parciais não é só inútil como pode gerar efeitos como neurose. Situando as neuroses como tentativas individuais de resolver o problema da não-satisfação dos desejos, que são, por vezes, incompatíveis com a norma social.

Segundo Freud, em 1915, nos *Ensaio metapsicológicos*, o infantil continua a se identificar com o registro pulsional. Com o esclarecimento da sexualidade humana, a pulsão perde sua identidade obrigatória, a força pulsional se desdobra na concepção de pulsão de morte e pulsão sexual. A pulsão de morte seria a representação do infantil e compreendida como a modalidade de pulsão sem representação da representação, restando-lhe a repetição como compulsão. Em 1920, Freud propôs um novo modelo do aparelho psíquico, situando a pulsão de morte no “Isso” que inscreve “o infantil”.

2.3.6 Sempre “O infantil”: uma repetição

Aqui uma questão fundamental: não seria o infantil do psiquismo que resistiria a qualquer mudança na cronologia evolutiva da infância, ou esse infantil seria o sustentáculo de eterna busca de superação? Ou ainda, numa versão psicanalítica, o infantil não estaria representando no irrepresentável do inconsciente, cuja via possível seria a busca de uma representação? Se esse infantil se identificasse com o objeto de desejo na insistente busca desse objeto, não seria apenas outra forma de denominar o indomável da pulsão? E, se assim fosse, não estaria eternamente presente na repetição?

O infantil, como substantivo ou como adjetivo? Parece não haver similaridade entre o adjetivo infantil e o substantivo infantil. Como substantivo, “o infantil” constituiria a estrutura do inconsciente, que, regulado pelo processo primário, se identificaria com o desejo e estaria presente nas formações do inconsciente, desde os sonhos, os atos falhos, o chiste até os sintomas. No exemplo “O João é infantil”, infantil qualifica o sujeito João, não a sua faixa etária, mas o seu modo de ser, sua aparência, seu eu (moi), uma identificação.

O infantil acompanha o sujeito ao longo de sua vida, evidenciando-se na repetição, que compreende, inicialmente, como um conteúdo recalcado que não cessa de buscar sua representação, presente no sintoma, assim como a concepção da repetição, não como um conceito-limite no campo do patológico, mas como um fato de estrutura, constituinte e constitutiva do sujeito e, portanto, não cabível de superação.

A insistência da repetição evoca a permanência do representante psíquico e vai se articular com uma representação de coisa que lhe preexistia, e preexistia porque registra uma experiência de satisfação, como um investimento da imagem mnêmica (representação da coisa). Freud (1925) diz que todas as representações derivam das percepções e, por isso, estabelece-se um vínculo entre a percepção e a prova da realidade. Segue dizendo que, se,

por um lado, é representação da coisa, por outro, esta se transforma em meta, que seja investida pelo impacto pulsional do representante psíquico. É esse movimento que vai articular representante e representação, e, segue dizendo que, enquanto aguarda a satisfação, o representante psíquico procura, de certo modo, como um detetive, uma representação de coisa correspondente ao **apelo** expresso pelo representante psíquico. É o tempo necessário para a satisfação como a realização alucinatória do desejo.

Tal fato é demonstrável nos jogos e nos brinquedos das crianças, na maneira como elas lidam com suas vivências de fracasso, como aliam o prazer e à realidade, como brincam de fazer desaparecer e reaparecer um objeto qualquer. Como exemplo, Freud cita o “fort da”, de seu neto com 18 meses, quando brincava com o carretel. Nesse jogo, ele submetia as excitações pulsionais ao processo secundário por meio da atividade verbal, e o que restava dessa representação constituiria o material para a repetição, assim interpretado por Freud. O inconsciente se faz presente no representante representativo.

Ainda para Freud (1920), a brincadeira de seu neto demonstrava uma maneira de lidar com a ausência da mãe diferente da de Lacan ([1964] 1990), que atribui como causa a hiância produzida pela ausência. A criança busca atingir aquilo que, essencialmente, não está lá enquanto representado, não visando ao retorno da mãe, e o que estaria em jogo visa ao que não está respresentado. O carretel não é a mãe, mas a resposta da criança frente à ausência, frente a algo do sujeito que se destaca: o objeto “a”, objeto causa de desejo, elucidado no capítulo 2.6.1 Sobre o desejo.

2.4 OS DES-CAMINHOS DA PULSÃO

Freud ([1915] 2004) insere, inicialmente, o conceito de pulsão (*Trieb*) na teoria do conflito psíquico, um conflito entre idéias/representações, e amplia como uma teoria

psicodinâmica do inconsciente. Não se limita a falar da pulsão como uma força, comentando que a pulsão tem, ao mesmo tempo, a tendência de tensionar de trazer a contradência de distencionar. Hanns (2004, p. 141) comenta sobre o ensino de Freud que “as pulsões não se deixam domar, estando sempre em processo de *Drang*, ânsia por se manifestar e se extinguir, e Freud atribui ao próprio caráter essencial da pulsão esse aspecto ‘pressionante’ [*drängend*].”

Freud (1937), em *Análise terminável e interminável*, toma a pulsão no seu caráter de reivindicação como uma exigência. Aliando ao que Lacan (1960) fala no seminário 11, “Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise”, fala, situa a pulsão como uma montagem que se dá pela linguagem, como uma demanda, que marca um modo de gozo no corpo. Ainda Lacan (1972-1973), no seminário 20 “Mais ainda”, afirma que a realidade é abordada com os aparelhos de gozo e a pulsão, por sua vez, aparelha-se com a linguagem. Ao aparelhar-se como linguagem, a pulsão passa pela palavra e aí se constitui como demanda. Então, a pulsão está ligada à necessidade como exigência do organismo, mas não é em si a necessidade porque passa pela demanda do Outro.

Ferretti (2004, p. 64) infere que “é como se a necessidade representasse o elemento bruto da pulsão: a demanda, aquilo que da pulsão passa para a palavra e, finalmente, o desejo, o mais além da demanda. O resto da necessidade é o desejo. Pode ser que a pressão do que resta de necessidade pressiona os significantes.”

Esses conceitos são trabalhados no capítulo sobre desejo. Aqui vamos assinalar a articulação da pulsão e do desejo na relação com a demanda do Outro. Esse Outro primordial, que seja a mãe, ao prestar cuidados, empresta significantes que possibilitam transcender as necessidades, inscrevendo-se numa falta. Lacan assinala que o desejo é o ponto nodal ao qual a pulsação do inconsciente se liga à realidade sexual. Essa realidade sexual é continuamente interrogada, entretanto, se seguir o caminho da pulsão, se entretém

no amor ao saber, saber sobre a realidade sexual, um saber que, pela via das pulsões traz dificuldades de saber, uma vez que há disjunção entre a verdade e saber. O saber chega, mas o sujeito não o recebe, como diz Ferretti (2004, p. 67), “pelo fato do sujeito se aferrar a um não-saber, que diz respeito, fundamentalmente, à recusa da castração.”

2.4.1 Pulsão de saber: um destino

Retomando o conceito de pulsão de saber ou pulsão epistemofílica em Freud (1915), esta se situa no registro da ordem pulsional inscrito no real do corpo cujos objetos estão para além do corpo, modificando-se e produzindo sucessivas transformações. Freud (1915), em *As pulsões e seus destinos*, como já comentamos, inseriu o conceito de pulsão na teoria do conflito psíquico. Se, inicialmente, apresentava o conflito como a incompatibilidade entre idéias e representação, agora, falará do conflito entre pulsões, das pulsões do Eu, ou de autoconervação, e das pulsões sexuais, das quais uma parte serve às pulsões do Eu.

A meta das pulsões é a satisfação, entretanto jamais se satisfazem, pois o objeto para tal é inexistente; buscam, então, objetos substitutos e produzem destinos diferentes para as pulsões. Freud ([1915] 2004, p. 152) mostra esses destinos: a transformação em seu contrário (atividade/passividade, inversão de conteúdo), o redirecionamento contra a própria pessoa (ex.masoquismo é um sadismo voltado contra o próprio Eu, exibição como contemplação do próprio corpo, importante é troca de objeto sem alteração da meta), o recalque, a sublimação.

Poderíamos pensar na sublimação como resultado da renúncia de uma satisfação direta do objeto para obtenção de uma outra satisfação. Nasio (1995, p. 83) diz que “a sublimação não é tanto uma satisfação quanto a aptidão da pulsão para encontrar novas satisfações não sexuais.”

Freud ([1915] 2004, p. 113) refere que a sublimação oferece uma saída para cumprir as exigências do eu sem envolver o recalque. Para Kehl (2002), a sublimação possibilitaria a criação de um objeto que represente para o sujeito o seu desejo e que represente, ao mesmo tempo, para Outro em sua condição desejante singular. Sublimar é criar para um Outro algo que represente o desejo do sujeito, objeto que represente o desejo de um sujeito para Outro, a dimensão cultural e coletiva da sublimação.

Ora, se a pulsão está desde a infância e no adulto a serviço dos interesses sexuais, interessamo-nos, então, em verificar a relação da pulsão com o saber e a transposição para o desejo de saber. Kehl (2002, p. 161) diz que “parte da libido é desviada do gozo sexual para produzir um outro gozo, um gozo na linguagem, investimento na dimensão não recalcada do desejo, objeto fora do corpo.”

Na vida da maturidade, uma parte da atividade sexual é substituída pela atividade da pulsão, predominantemente, de investigação, já presente na avidez de saber da criança, demonstrada pela questão de saber de onde vêm as crianças, a partir de um acontecimento vivido: o nascimento de uma outra criança. A pulsão com a curiosidade da criança sobre os problemas sexuais revela-se numa intensidade imprevista, podendo ter a mesma intensidade nas questões intelectuais e despertando a inteligência.

Freud (1905) mostra, nos *Três ensaios sobre as teorias sexuais infantis*, que as primeiras investigações que as crianças fazem são sempre sexuais, não há outra maneira, e o que está em jogo é a necessidade de a criança definir um lugar no mundo. Esse é um lugar sexual, e a sexualidade humana é subvertida pela linguagem. Assim, os acontecimentos vivenciados pelas crianças passam pela interpretação do outro, o adulto, que, ao decodificar, codifica com o simbólico articulado ao real e ao imaginário, emprestando significantes para a criança; esta, por sua vez, (de)codifica e produz outras tantas questões. Ao longo do caminho dessa reconstrução, as crianças vão demandando respostas aos adultos, os quais

podem, capturados pela ordem da necessidade de responder “tudo” a seu “modo”, conduzir a criança a um insucesso e a uma impressão profundamente desviante dos benefícios que podem advir dessa curiosidade.

Não se pode confundir pulsão com sexualidade nem há como separar um do outro, pois a pulsão está a serviço da sexualidade. A pulsão tem sua fonte no corpo, buscando fora o objeto para satisfazê-la, apesar de nunca encontrar um objeto que a satisfaça totalmente; por sua vez, a sexualidade é da ordem do desejo, marcado pelo objeto faltante, causa de desejo.

Então, a pulsão de saber não depende exclusivamente da sexualidade, e, sim, é sublimação da necessidade de domínio, de um lado, e, do outro, utiliza como energia o desejo de ver.

2.4.2 Sublimação: da pulsão ao desejo

Balbo (2001, p. 33) destaca:

Três efeitos possíveis do recalçamento da sexualidade sobre o destino da pulsão determinante, tais como: 1 - A pulsão determinante de investigação partilha a sorte do recalçado: a atividade de saber é inibida, a inteligência diminuída; 2 - O desenvolvimento intelectual é suficientemente rigoroso para resistir ao recalçamento, “lembrando seus antigos laços”, ele ajuda o recalçado sexual a retornar. Mas ele toma a lembrança de seus antigos laços, pois o pensamento vai se encontrar ele próprio sexualizado, isso dá na ruminação mental, no pensamento a serviço da satisfação sexual, em suma a masturbação, da qual Lacan dirá que é gozo do idiota. Nada, com tudo isso aí, é produzido, nada de novo é criado. 3 - Um parte da libido se subtrai ao recalçamento...

Destacamos do dizer de Balbo (2001) o terceiro efeito ao referir que uma parte da libido se subtrai ao recalçamento, que então é sublimada em avidez de saber, dando-lhe um outro alvo. É um ponto que consiste na pulsão de encontrar (*Forschertrieb*), ou melhor, há um reforço na pulsão de investigação substituindo uma atividade sexual, mas, mesmo

substituindo, é um outro alvo, que não sexual, que ela dá à libido. A pulsão age, pois, livremente. Liberado do sexual está, desta vez, “a serviço do interesse intelectual”, não mais sexual.

A sublimação, então, é colocada como um dos destinos da pulsão que surge da libido, cuja inibição de seu fim, é alvo não sexual, ou seja, na busca de um objeto ocorre uma “dessexualização”²⁹ desse objeto para algo socialmente valorizado. A libido como ânsia sexual ainda se faz presente, mesmo que de modo transformado, o que significa que há prazer e que há descarga parcial da pulsão.

Os ensinamentos de Freud nos fazem mais interrogar do que concluir sobre os conceitos e a pulsão está entre esses. Bastaria explicar que a sublimação é uma dessexualização e idealização ou, ainda, a sublimação seria uma mudança de objeto com uma mudança de alvo, alvo a partir da aprovação do Outro? Será a sublimação a via para responder às questões colocadas pelo Outro na sua estranheza e alteridade absoluta?

Lacan (1992, p. 246) diz que “é nesta tomada de posição do sujeito em relação à problemática deste outro que é, ou melhor, este Outro absoluto, fechado, esse inconsciente fechado, esta mulher impenetrável, e atrás dela a figura da morte, que é o último Outro absoluto.”

A sublimação seria um destino de reconciliação ou recusa desse Outro? Uma saída sublime, elevar o Outro para livrar-se dele? Uma dádiva sem dar-se como objeto é um relançar-se como sujeito? A sublimação significa movimento de ascensão ou de elevação, conforme Kaufman (1996, p. 494) “Freud usa um termo de origem latina, *sublimierung*, [...] é também vinculado a *super* [...] para explicar a idéia de deslocamento para o alto à qual remete, *sublimis* significa, [...] o que vai ser elevando, o que se sustenta no ar.” Segue o autor:

²⁹ Dessexualização, segundo Freud é o movimento libidinal da retirada da libido do eu e a reorientação para um novo objeto não sexual. (CHEMAMA, 1993, p. 207).

O esforço do gênio humano para pôr o eu em perspectiva, a fim de compreender e desfrutar dele mesmo em suas obras. A angústia que acompanha esse esforço de superação seria então a única prova de resistência do eu, sempre dividido entre o prazer de uma morte antecipada e o terror que lhe inspira seu próprio desaparecimento. (p. 501).

Desde as questões que nos interrogamos sobre a nossa origem, sobre as diferenças e ainda sobre a morte, as quais não têm uma representação, estamos constantemente construindo representação para dar conta desse real, que não cessa de não se inscrever e que não se simboliza totalmente na palavra ou na escrita por ser da ordem do real, como diz Lacan (apud CHEMAMA, 1995, p. 182), “o real é aquilo que para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico.”

Bergès e Balbo (2001), no seminário “A atualidade das teorias sexuais infantis”, evidenciam os fundamentos das teorias sexuais infantis nos primeiros laços entre a mãe e a criança. Atribuem valor à teoria dada pela criança por considerarem que ela origina todo um processo do pensamento e lembram que a força na busca do saber, originária da pulsão sexual, também pode originar na mesma fonte a inibição, inibição do pensamento para evitar o horror a um específico saber: o saber sexual, questão de que a psicanálise se ocupa.

Os autores Bergès e Balbo (2001) constataam que a teoria sexual infantil é resultado não apenas do movimento pulsional em que o corpo responde ao outro, mas de uma premência induzida pelo discurso da mãe. Ao se referir ao corpo erotizado, ressaltam a questão do outro como desconhecimento, referindo que, para haver teoria, é necessário que haja um fragmento de veracidade ligado ao que há de desconhecido no corpo “infans”. Destacam o lugar desse outro-mãe como um lugar de “não saber tudo” para que esse desconhecimento permita à mãe formular a hipótese de que o seu filho é capaz de fazer uma teoria.

É importante para os educadores compreenderem essas questões. A aprendizagem parece ter origem nessa força pulsional com todas as suas vicissitudes, desembocando lá

onde o desejo está, destacando a questão da singularidade necessária para a construção de uma teoria. Bergés (2001, p. 19) reforça que “cada um está sempre preso à sua teoria sexual, mas é a sua [...]”. Complementa Balbo (2001, p. 37) que “essa vontade de saber, apresenta-se como a continuidade das questões que a criança se coloca e que encontra resposta em sua teoria sexual infantil.”.

2.4.3 Castração da mãe: possibilidade para o filho

O fato de a mãe “não ter” e “não ser” um saber total evidencia sua castração e a põe num lugar de querer também saber; por isso, vai escutar, delegando ao filho a possibilidade de ele lhe ensinar algo. A mãe em falta, ou melhor, a mãe dividida, transforma sua oferta em demanda, articulando o objeto da necessidade à permissão de um espaço para a criança responder e ao que ela supõe que a criança lhe diz. Bergès e Balbo (1997) falam da obliquidade do olhar materno como uma parte da libido que se subtrai ao recalçamento e que muda de alvo para outro não sexual; não há correspondência plena, o que possibilita, pela “obliquidade” do olhar da mãe, introduzir o significante e, com ele, o equívoco. A criança, não podendo representar as coisas diretamente, vai recorrer ao representante da representação, que abre a via da sublimação.

Refere Bergès (2001, p. 46) que, “no nível do olhar oblíquo e da obliquidade dessa pulsão à sublimação ou dessa sublimação da pulsão, algo que é, a partir do significante, essencial para compreender como, de uma mãe a uma criança, algo pode articular-se da hipótese e da questão da demanda.”

Balbo (2001) cita Lacan lembrando a insistência da representação da representação, *Vorstellungsrepräsentanz*. Há entre a realidade e representação o representante, o que significa que não há idealização da representação e impede dar uma imagem da realidade

que seja exata, essencial para a teoria sexual infantil. Lacan (1957) denominará o representante da “representação de significante.”

Bergès e Balbo (2001) alertam que a relação puramente especular não permite que mãe e criança saiam disso. A importância da teoria sexual infantil resgata o significante e o sexual, dando o devido valor à sexualidade na etiologia do recalçamento. A criança produz a teoria sexual para se assegurar de que não haverá outro; se pensar como única lhe asseguraria um gozo Outro, como objeto “*a*” oriundo do amor da necessidade de mãe para supor-se, através da teoria, objeto causa do desejo materno, acedendo ao gozo fálico. Bergès (2001, p. 46) refere que “a teoria sexual infantil estaria na origem daquilo que faz com que a criança coloque incessantemente, pelo trabalho do significante, desvios, ângulos, por seus questionamentos. É o que chamamos de olhar oblíquo.”

Os autores não colocam a sublimação inerente ao discurso, mas como algo que deixaria lugar a um buraco para poder constituir-se e saltar fora do ambicionado aprisionamento especular, quando a demanda da mãe é que aponta o seu desejo, ou seja, a criança, como falo, tampona a falta, arrisca-se e, aí, urge cair fora para assegurar o desejo próprio.

2.4.4 Um jogo: saber/ não-saber

A mãe e a criança encontram-se neste jogo: a criança supõe que a mãe saiba, e a mãe, por sua vez, supõe que a criança saiba, o que permitiria o trânsito e a significação das teorias sexuais infantis. Refere Bergès (2001, p. 85) que “o jogo de engano da criança supõe que a mãe saiba brincar, que ela possa brincar de se fazer enganar.” E complementa: “Pelo lado do des-conhecer, ou, como diria Lacan, se a mãe é capaz de dizer um pouco de bobagens (*dé-conner*), de uma certa maneira e por sua vez a criança pode conhecer algo.” (p. 20).

Resgatar o desconhecer parece ser fundamental, desloca o saber instituído. Colocar dúvidas em certos momentos para que continuemos a pensar com os outros é uma condição humana, pelo menos, para nós neuróticos.

Balbo (2001, p. 39) ainda fala de bijeção, que significa a correspondência entre os elementos de dois conjuntos, tais que um ponto de um conjunto tenha seu correspondente no outro conjunto. Como elemento que não está no espelho, não sendo uma biunivocidade e, sim, uma interposição da função, estaria entre a representação e o significante. A representação vai representar o exato sexual do orgânico e o significante como o representante da representação.

Sobre o olhar “oblíquo”, Bergés (2001) diz que permite ler enquanto o olhar sublime faz jogar com as sombras; as diferenças tornam possível uma certa leitura do que se passa no corpo da criança para além de uma mera inscrição ou de um simples prolongamento do corpo, como objeto real.

Para Leonardo da Vinci (apud BERGÈS 2001, p. 40) “É preciso conhecer para poder amar, odiar” [...]. E Bergès se posiciona, dizendo que

o drama é que não posso conhecer diretamente, não posso conhecer por uma representação direta da realidade e sou obrigado a passar por uma representação, porque não sabemos se essa representação é uma foto ou uma função. (p.40)

É a obliquidade do olhar materno, pela não-correspondência plena, que introduz a criança numa realidade que seja outra coisa que não uma representação, ao contrário de certas mães, que, estando numa situação de bijeção em relação ao corpo do filho, onde elas se representam o que têm sob os olhos. Essa obliquidade dá espaço para o significante no discurso, o qual se intercala entre a representação, mãe e criança, tornando obrigatória uma teoria num afastamento que opera o trabalho de sublimação.

É importante destacar que é a dupla negação que opera o ponto de passagem entre as teorias sexuais infantis e a sublimação. Freud já dizia que o próprio pensamento está ligado a *Verneinung*, à denegação.

Para Balbo (2001) na primeira negação, a criança sabe algo que não deveria saber, negando sobre esse saber; na segunda, a criança deve saber algo que ela sabe não ser verdade no discurso dos pais. É um jogo fundamental nessa relação, pois a dupla negação existente entre a teoria sexual infantil (dá acesso ao gozo fálico) e a sexualidade permite pensar que a mentira convocada faz crer na mentira em relação à sexualidade. Balbo (2001, p. 49) refere:

O discurso dos pais introduz a criança na mentira, no que concerne à sexualidade, como se lhe tivesse sido proposto um imperativo de mentir e se mentir. Essa mentira será algo com o qual, durante toda vida, o sujeito irá atrapalhar-se. Esse imperativo retorna sem cessar nos sintomas e nos discursos registrados nos divãs.

O imperativo dos pais opõe-se à hipótese da teoria sexual infantil, o que leva a questionar: o que será que a teoria sexual infantil tem a dizer sobre o fantasma dos pais? Lembrando Lacan (1972-1973) sobre a sexuação: não há relação sexual. Ora a ultrapassagem do pulsional ao pensar é a articulação da pulsão ao discurso do Outro, necessário para não aprisionar a palavra pelo corpo, situação testemunhada e denunciada pelas crianças em estados depressivos, autistas, surdas, hipercinéticas e hipotônicas, as manias e as perversões. Bergès (2001, p. 130) esclarece com o exemplo da criança dita “hipercinética”: “Compreende-se melhor qual é a função da agitação na hipercinesia, é uma função que pereniza a teoria sexual infantil até idades inclusive avançadas, e assim ela retorna pelo avesso o que Freud dizia no artigo sobre a *Verneinugn*. É um meio de não pensar”.

E Balbo (2001, p. 130) acrescenta:

Essa agitação tem por função guardar viva a teoria sexual infantil, na medida em que ela interdita um saber sobre a ação. É precisamente a recriminação que se faz às crianças hipercinéticas [...]. Essa agitação acompanha a ausência e cogitação: problemas da atenção sobretudo. É o pensamento que é reivindicado, exigido.

Na *Verneinung*, Freud (1925) ressalta a importância do pensamento que suspende a ação, e Lacan (1968), em *O ato psicanalítico*, aponta sobre forcluir o corpo, que significa interditar toda a ação. Ainda, que se entreabre o campo da teoria sexual infantil, esse situa na disparidade entre instinto e conhecimento, situando a aprendizagem como condição de sobrevivência.

O corpo erotizado e a capacidade sublimatória da pulsão sexual, cujo alvo é substituível por um alvo intelectual, articulam-se conjuntamente na capacidade de pensar, na capacidade de duvidar e na capacidade de fazer teorias. Portanto, o infantil, longe de ser desprezível e para além do pensar como algo que só a criança porta, é condição e matéria-prima para que o nosso pensar singular oriundo do social se constitua. As implicações do “infantil” na educação evidenciam e propiciam a construção de uma teoria que a criança faz na infância, oriunda do desconhecer insuportável de sua origem e do impossível explicar da relação sexual dos pais.

Interrogar o educador sobre a sua posição e suas hipóteses construídas talvez possibilite uma travessia do que foi construído em falso ou do que ainda não foi construído sobre as suas próprias teorias sexuais infantis impregnadas do imaginário, tomado como certezas ou verdades sobre o que é uma criança. Aliás, dessa única criança sobre a qual ele poderá falar é de si mesmo, da criança que pensou ter sido ou desejou ser, ficção necessária para que o simbólico advenha e circunscreva esse real de nossa existência. Infantil como o inconsciente é um resto que não se gasta ao gosto de nossa história, que sempre tem alguma coisa ainda para ser dita.

2.5 O DESEJO DE ENSINAR: IN-DIS-SOCIÁVEL DESEJO DE APRENDER

[...] nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina. (LACAN, 1954, p. 55).

Ao se confrontar com a ignor-ância, o sujeito pode se deixar levar pelo conformismo ou buscar, incessantemente, um saber que supra essa hiância, hiância como falta de saber insuportável. Como pulsão ou desejo, leva o ser humano para o que é próprio do humano do ser, para além do puro instinto; a aprendizagem impõe-se como condição de sobrevivência, não só para adaptar-se ao meio, mas para transformá-lo. Enquanto pulsão, um gozo com fim em si mesmo e enquanto desejo, uma falta a ser, que o movimento em direção a uma busca de saber.

Freud, ao falar de pulsão *Trieb*, em 1915, no texto *As pulsões e suas vicissitudes*, distingue pulsão de instinto, conceito-limite entre o psíquico e o somático. A pulsão não se “realiza” apesar de visar a um fim, não encontra nem fim nem objetos naturais. Lacan (1979) esclarece, de outro modo, dizendo que não seria uma articulação entre o biológico e o psíquico, mas um conceito-limite entre o simbólico e o real, a articulação do significante com o corpo. O “significante”³⁰ iria determinar a estruturação do sujeito do inconsciente com o corpo, incluindo o fisiológico e sua inscrição cultural, ou seja, um corpo marcado pela linguagem. Neste momento, já poderíamos falar do homem como um ser de desejo.

No que se refere ao desejo, este transcende ao circuito pulsional. Freud (1915) não identifica o objeto da necessidade com o objeto do desejo. A necessidade visa a um determinado objeto (Fome-alimento) e se satisfaz com ele; o desejo, não. O que é sempre

³⁰Significante: “Estruturado em termos topológicos [...] é aquilo que tem efeito de significado” [...] é o fundamento da dimensão simbólica. Entendemos como aquilo que determina o sujeito que pensa no sujeito, preexiste ao sujeito, está na cultura, no desejo da mãe, enfim, na estrutura da linguagem.

igual são as necessidades, pulsões de repetição, o que a psicanálise chama “pulsão de morte”, ao passo que o desejo é sempre algo novo, pulsão de vida, pulsão de desejo.

Para Lacan (1999, p. 331), “o desejo humano não está diretamente implicado com o objeto que o satisfaz e sim a um lugar ocupado pelo sujeito na relação com esse objeto.” O desejo está entre a necessidade e a demanda, não está na relação com o objeto real, mas com a fantasia que busca expressão na palavra, na representação, no desenho, nas artes, enfim, isso que faz a cultura. Qual é a relação do desejo com as questões escolares?

A escola surge no cenário como uma exigência civilizatória, como um lugar de produção de aprendizagem, freqüentado por ensinantes e aprendentes que interagem, que influenciam e são influenciados por uma prática discursiva pedagógica que tem suas implicações éticas. O professor é como aquele sujeito que encarna o Grande Outro³¹ que faz da escola seu lugar de ancoragem, que, apesar de ter saído dela, volta; volta como aquele que retornou para pagar a conta, débito que, impulsionado a saldar sua dívida, está ali, hipotecou o seu desejo, desejo manifesto no ato de ensinar³², talvez, até, o que ainda não aprendeu. Professor é aquele que ensinando aprende, é o primeiro aluno da sala de aula.

Os alunos, por sua vez, cheios de esperança, ávidos para encontrar uma palavra que desvele, que diga sobre a “verdade³³” que é a incógnita de suas vidas, esperam que alguém lhes aponte a direção, o destino que deverão percorrer, destino, quiçá, já marcado antes mesmo do seu primeiro grito, no ato de seu nascimento.

E os pais, enquanto grande Outro, também marcados pelos ideais culturais, enviam seus filhos para a escola, apostando ali o futuro deles (dos filhos ou dos pais?) na desenfreada busca da felicidade como possível. A escola, nesse sentido, toma lugar

³¹ Grande Outro: representado pelo o simbólico, a linguagem.

³² Ensinar - Verbo, transmitir conhecimentos; do latim *insigñare*.

³³ Verdade - Para Descartes, o discurso do método trata de procurar a verdade nas ciências unicamente pela razão e, para Freud, o sujeito e também o sujeito do pensamento, mas do pensamento inconsciente. Quando o sujeito é tomado pela dúvida, diz Lacan, há um pensamento que se revela como ausente; este significante que falta, esse vazio de representação em que se manifesta o desejo.

semelhante a um banco de investimento, porém a moeda corrente é o conhecimento. Querem retorno, notas, lucros. Como fazer circular esse conhecimento? Como traduzir conhecimento como lucro? E aí, como lidar com o narcisismo cultural contemporâneo para não produzir um efeito nefasto e aniquilador no outro?

Professor e aluno, personagens principais do cenário escolar, estão ali, ambos articulados pela questão da busca do conhecimento. Trazem no bojo de suas vidas as marcas de suas histórias vividas, determinantes psíquicos que constituem o sujeito no vir-a-ser. Será que as práticas educacionais podem estar voltadas somente ao sujeito epistêmico, produzido pelo realismo científico, pelo sujeito cartesiano moderno? Negam ou desconsideram o sujeito do inconsciente com toda a evidência de sua existência?

Freud (1937) situou o educar, o psicanalizar e o governar como profissões do impossível, alertando para a não-certeza dos resultados que se pretendia alcançar, porque não comandamos o inconsciente. Na relação de domínio que o adulto pretende com a criança, o nível consciente vai esbarrar numa relação imaginária. Daí ser impossível assegurar e garantir os resultados esperados. É por isso que será sempre um fracasso.

Nunca se sabem os efeitos que se produzem nos alunos do que se ensina nem as repercussões do inconsciente do professor. O que se interpõe entre educando e educador é o inconsciente, e neste há um saber inconsciente que passa através da linguagem. Então, ensinar não é modelar nem cativar, é cultivar o desejo de saber. O desejo é o que há de mais humano no homem. Refere Lacan (1987, p. 260):

Só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal, fecunda – e isso também vale para aquele que ensina.

E um dos momentos considerados significativos na vida desse sujeito desejante de saber ocorre quando ele se depara com a não-existência de um mundo sem faltas; enfrenta o

impacto da diferença anatômica dos corpos de um homem e de uma mulher. Cai por terra, então, a idéia de que todas as pessoas eram portadoras de pênis. Até aqui a criança vivia na ilusão da onipotência e, a partir dali, o mundo não é mais o mesmo.

Como fundamenta Freud (1905) em *Os três Ensaaios sobre a teoria da sexualidade*, as primeiras hipóteses das crianças são de que todas as pessoas têm pênis, inclusive a mãe, a chamada “mãe fálica”. Freud mostra a importância de a mãe se deslocar dessa posição fálica, de estar submetida à castração para que a criança continue a fazer suas hipóteses. Lacan aponta para a metáfora paterna como função de proteger o filho das armadilhas do desejo da mãe, situando o pai como agente interditor e como possibilitador da passagem desse ser na cultura.

Para Lacan (1958-1959) esse não-saber sobre o desejo da mãe, interdito pelo pai, joga o ser numa angústia radical e fundante. O reconhecimento das diferenças entre os sexos leva a se interrogar e a reformular hipóteses sobre o referido evento, curiosidade que não cessa de não obter respostas. De onde eu venho? Quem me fez? Por que se morre? São questões metafísicas que jogam o adulto numa impossibilidade de dar uma resposta. As questões sobre o corpo, a origem, o sexo e a morte nos acompanham numa inquietude inerente ao nosso ser.

Destaca-se nesses postulados de Freud (1905) a correlação do desejo de saber em busca de um saber sexual, atribuindo que as investigações são sempre sexuais; são deslocamentos dessas primeiras dúvidas, as quais põem em jogo a definição de um lugar para ex-sistir, de ser-no-mundo, posição de uma identidade sexual.

Interrogar o mundo que o rodeia, buscar um sentido, eis a trajetória que nos convoca e nos desconserta. Tais experiências psíquicas, vividas inconscientemente, inauguraram o que a psicanálise denomina de “castração”. Essa vivência, incessantemente renovada e desdobrada ao longo da existência do ser, marca a singularidade de cada um.

A castração é a instalação da lei organizadora da cultura, que proíbe, que possibilita, que regula a troca inter-humana. Dito de outro modo, é interditar o infinito gozo com a mãe e possibilitar a instauração do sujeito de desejo.

Lacan (1956-1957), no seminário *A relação de objeto e as estruturas freudianas*, esclarece que a castração corresponde à incapacidade de o sujeito obter no grande Outro a garantia de gozo. Outro é compreendido como um lugar dos significantes.

A palavra “castração”, para o senso comum, pode ser tomada no sentido de castrar, capar, destruir, privar dos órgãos essenciais à reprodução animal, ao passo que, para a psicanálise, para Freud (apud CHEMAMA, 1995, p. 30), é o “conjunto de conseqüências subjetivas, principalmente inconscientes, determinadas pela ameaça de castração, no homem, e pela ausência de pênis na mulher.” Para Lacan (apud CHEMAMA, 1995, p. 31), é o “conjunto dessas mesmas conseqüências, enquanto determinadas pela submissão do sujeito ao significante.”

Cabe esclarecer que o termo “falo”, genericamente denominado “pênis”, é uma categoria de conceito analítico para designar a representação construída dessa experiência, onde o falo, Freud (1923) em *A organização genital infantil*, é o elemento organizador da sexualidade humana, ou seja, o significante fálico traça o limite entre a sexualidade no sentido de manter o desejo sexual e fazer renunciar à perigosa aventura do gozo absoluto. Lacan (apud NASIO, 1995, p. 33) “sistematizaria a dialética da presença e da ausência em torno do falo através dos conceitos de falta e de significante”. O falo sendo designado portanto, o significante da falta.

E segundo Lacan (1956-1957) a castração é tomada como uma operação simbólica, cujo objeto é imaginário e o agente é o pai real. Dito de outro modo, castração é como um corte, uma separação, produzida por um ato que cinde e dissocia o vínculo imaginário e narcísico entre a mãe e o filho.

Formula Lacan (1956-1957), no seminário *A relação de objeto e as estruturas freudianas*, que a castração corresponde à incapacidade do sujeito de obter no Outro a garantia de gozo. Isso, transposto para as questões educativas, aponta para o educador, que, se sujeito submetido à castração, terá o seu fazer pedagógico permeado de efeitos produtivos de sujeitos desejantes de aprender, interpelando o educando sem lhe impor que não sejam as de que se manifestem na medida de suas familiaridades.

É pela via da castração que se instaura o desejo (*Wunsch*) como a incansável busca de um objeto que suture a falta, objeto este que está perdido, nunca encontrado, objeto causa de desejo. O desejo refere-se à nostalgia de uma experiência passada, de um objeto perdido, como uma falta que se manifesta no mesmo cenário que o fantasma e o sonho.

Não havendo objeto e não suportando não tê-lo, nem sê-lo, a busca não cessa, mola propulsora do desenvolvimento. A matéria que produz a inteligência em seu trabalho investigativo é sexual, como falta a ser. Ora, no homem sexualidade e inteligência são passíveis de aprendizagem; fazer perguntas é construir inteligência. Então, o espaço escolar, como um lugar de encontro e como espaço mediador entre o familiar e o cultural, deverá colaborar no ingresso da criança na cultura, separando-a da vida “doméstica” (eterno/infantil) para a vida política, na “polis” (poder crescer, ser adulta). Para isso, a figura do professor é fundamental quando este exercer uma função paterna.

O ato de aprender se dá nos interstícios da relação de um que deseja aprender e do outro que deseja ensinar, se aquele que deseja ensinar estiver atravessado pelo desejo de aprender. Aprender não tem a ver com sucesso ou não, mas tem a ver com a felicidade. O professor fica revestido de importância para o aluno a partir do saber que ele porta, dito melhor, o professor, enquanto ser desejante de saber, ao supor ter tal objeto de saber, mobiliza no aluno o seu desejo. Freud (1900) chamou esse fenômeno de “transferência”. A transferência seria uma manifestação do inconsciente que se dá nas relações entre as pessoas,

oriunda das remotas vivências infantis e que se atualizariam como reedições desses impulsos e fantasias primitivas.

A transferência pode ser amorosa, odiosa, erótica ou indiferente. Em situações de aprendizagem, a transferência acionada pelo desejo de saber do aluno se prende a algo, a um elemento particular da figura do professor, tornando-o seu depositário. E diferente do analista, o professor não interpreta a transferência, mas utiliza.

Assim, o professor, como alvo dessas fantasias primitivas, fica investido de poder, mobilizado pelo aluno; tais fantasias são acionadas, organizam-se como um quadro que o sujeito pinta para responder ao enigma do desejo do Outro. O que o aluno quer é que o professor suporte esse lugar, faça semblante. E, para que o saber circule, o professor vai sustentar esse lugar como um representante do saber, o que não é o mesmo que encarnar o saber no sentido de ter ou de ser. É resistir à tentação ao possível gozo que esse lugar pode portar, de modelar o aluno, capturando-o numa relação de especularidade; é não se satisfazer no nível do narcisismo, é desalojar-se da posição do eu-ideal para, dialeticamente, sustentar a posição ideal-do-eu.

Dessa maneira, o professor, como sujeito marcado pelo seu próprio desejo de saber, poderá acionar o desejo de saber do aluno, saber construído, porque o ato de ensinar o outro é suportar sua própria ignorância, doura ignorância. Como refere Caon (2000, p. 2), “essa ignorância fundamental é constituinte do ser humano é vivida e experienciada como aprendência. A aprendência é como esse fogo que Moisés descobre na sarça ardente de seu coração, que arde e arde e nunca se consome.”

O elogio à ignorância, longe do conformismo, é apontado neste texto na sua dimensão de inquietude, que, para o homem carente de instinto e condenado a aprender, não tem outra saída senão aquela de se deixar tomar pelo clamor de sua aprendência para não aprisionar o seu desejo.

2.6 O DESEJO DE SABER: UM COMEÇO SEM FIM

2.6.1 Sobre o desejo

O entendimento da questão do desejo apontada por Lacan é possível se for feito o percurso de Freud a Lacan. Freud serve-se de paradigmas conceituais próprios, utilizando o modelo científico das ciências do seu tempo, e Lacan utiliza tais conceitos epistemológicos diferentemente, ou seja, atualiza-os para a contemporaneidade.

E para falar de desejo, referencio a minha dissertação de mestrado (UFRGS: 1997) - *O desejo e as vicissitudes do desejo do ensinante: uma abordagem psicanalítica*. Há diferença entre o registro do desejo e da vontade: o desejo é inconsciente, ao passo que, na vontade, há intencionalidade. A intencionalidade é movida pelo trabalho do princípio de realidade adaptando a realidade ao desejo. Desejando algo que pretendemos ou que queremos obter, geralmente atribuímos poder à nossa ação voluntária e consciente. E quando não conseguirmos o alvo desejado, atribuímos logo isso a uma causa mais forte que o impediu ou, ainda, dizemos ter-nos faltado “força de vontade.”

Isso revela o nosso engano porque nem sempre nossas ações se organizam de acordo com as nossas intenções. Desde as descobertas do inconsciente, o sujeito descentrou-se desse lugar onde é o pensamento que determina tais ações. Há também o uso do termo *desejo* com outros significados nos diferentes contextos, dentre os quais, e não por acaso, falar de *desejo* remete, imaginariamente, a algo que tem a ver com a sexualidade, com a vontade de possuir ou querer determinada coisa que vai proporcionar um gozo, uma satisfação plena, enfim, a felicidade.

Como definição do termo, no dicionário *Aurélio da Língua Portuguesa* (1989, p. 162), *desejo* é descrito como vontade de possuir ou de gozar; anseio, aspiração, cobiça,

ambição, apetite, apetite sexual ou vontade exacerbada de comer e/ou beber determinada(s) coisa(s) na gravidez.

Di Giorgi (apud BORNHEIN, GERD et al. 1993, p. 133) fala da origem da palavra no latim: o verbo *desiderare*, que deu o português desejar e dá o português desiderativo, e dá o próprio português desejo... *desiderare* vem da palavra *sidus, sideris*, que quer dizer astro, estrela [...]. Isso vem da linguagem dos adivinhos e arúspices, dos homens que tentavam interpretar o futuro em Roma [...] um discurso sobre a relação dos estados dos astros com a vida humana [...] quando alguém estava desesperado de tudo, quando aquilo que ele queria não tinha mais [...]. Ele dizia: “Não adianta, eu estou perdido”. Isso era *desiderare*, “desistir dos astros”.

Isso é que é desejar: é ter a certeza da ausência, ausência, pois não tenho o que quero e por isso eu desejo. Então, desejar, na sua origem, quer dizer: “desistir de olhar os astros, desistir de especular o futuro [...] é reconhecer a ausência...”.

Do grego, a palavra básica para desejo “é o verbo *orégo*, traduzido por *disposição...*”. Para Laplanche, *désir*, do francês, é a tradução de *begierde* (desejo intenso, sofreguidão), que se diferencia de *Wunsch*, que Freud utiliza para o termo *desejo*. Segundo Hanns (1996, p. 143),

o termo *Wunsch* está presente desde as primeiras formulações de Freud; entretanto, é a na Interpretação dos sonhos que será elaborado mais detalhadamente [...] Freud tende a utilizar a palavra “desejo” (*Wunsch*) [...] Muito raramente emprega o termo “satisfação” (*Befriedigung*) em conexão com “desejo” (*Wunsch*), pertence à esfera do idealizado, do almejado e do onírico.

Wunsch pode ser entendido como *gostaria de* que remete ao desejo no campo imaginário, e *Lust*, como *vontade de*, prazer de alguma coisa correspondente a um objeto real.

Para Lacan, o desejo é definido como o desejo do homem, é o desejo do outro, conceito que teve fortes influências da *Fenomenologia do espírito* de Hegel, o qual empregou o vocábulo *begierde* (desejo violento, concupiscência), traduzido com precisão por Jean Hyppolite por *désir*. (MEZAN, 1993, p. 331).

É em *A interpretação dos sonhos* que Freud (1900), ao falar do sonho como uma realização de desejo, formula esse novo conhecimento. Da palavra de uso comum, o desejo foi progressivamente se tornando um conceito fundamental para a psicanálise, originalmente construído por Freud e cujo conteúdo ou significado se afasta do dicionário convencional das diversas línguas, tornando-se fundamental na concepção lacaniana, posição que iremos utilizar nesta pesquisa.

Na obra afirma que os desejos podem ser conscientes, pré-conscientes e inconscientes, sendo impossível reconhecer estes últimos como próprios do sujeito, ou porque foram reprimidos ou porque sempre foram inconscientes.

O desejo inconsciente, para se manifestar, supõe uma simbolização que pode alterar o seu sentido original, tornando-o irreconhecível. Daí por que a satisfação do desejo inconsciente nunca ocorre: ao ser transformado, o desejo inconsciente mascara-se com outro desejo consciente ou pré-consciente, o que pode passar pela censura, obtendo uma satisfação substitutiva, não uma satisfação completa.

O desejo visa a uma realização, a uma satisfação, que, se concretizada, traz uma sensação de prazer; em caso contrário, o desejo insatisfeito é vivido como uma tensão interna porque o objeto-alvo da satisfação não pode ser atingido. E quando o objeto não pode ser atingido, isso traz conseqüências que dependem da intensidade do desejo, do tipo de obstáculo encontrado, da maneira pela qual se cria ou não uma satisfação substitutiva. Essa é a problemática da insatisfação do desejo que Freud descreve e aprofunda na *Teoria das neuroses*.

Como ponto de partida desse entendimento, Freud (1900) aponta, na primeira teoria do aparelho psíquico, numa visão tópica, que os processos inconscientes, pré-conscientes e conscientes seriam movidos pelo afastamento do desprazer e que o indivíduo não pode fazer nada senão desejar. O desejo busca reinvestir a lembrança da vivência satisfatória, sendo regido pelo princípio do prazer.

Nessa primeira tópica, Freud situa o caráter alucinatório do desejo: desejar seria um investimento alucinatório da lembrança de satisfação; situa o mundo externo real como o que se oporia a essa realização imediata do desejo, frustrando o indivíduo, com o que o conflito se estabelece. Isso levaria ao confronto e à insatisfação, momento em que atuaria o princípio de realidade para regular essa busca deliberada de prazer.

Nessa concepção, afastar o desprazer é a resposta do primeiro sistema – o inconsciente –, ao passo que aceitar a realidade é a resposta do segundo – o consciente. O desejo, então, nessa primeira tópica, seria essa corrente do aparelho psíquico que vai do desprazer ao prazer; o desejo poria o aparelho em movimento, e o curso da excitação seria automaticamente regulado pela percepção do prazer e do desprazer.

A questão é o que se entende por *realidade*, um conceito com tantas e tão divergentes correntes. Freud faz uma construção ao longo de sua obra e diz que o inconsciente é a verdadeira realidade psíquica. Aqui, é necessário lembrar a realidade humana, que, para a psicanálise, difere da concepção da filosofia, como difere nelas a concepção do sujeito. Penso que a realidade resulta da permanente negociação entre as criações do sujeito e as imposições da realidade externa do meio, a realidade dita *objetiva*. Não há oposição e, sim, produções próprias da existência do desejo e do recalque, o que significa próprias do humano, como o inconsciente o é.

As pessoas, ao relatarem suas histórias, consideram os desejos fantasiados como se fossem fatos que realmente ocorreram; estão seguras dessa realidade e se comportam como

se esses fossem experiências objetivas. Os relatos dos fatos cotidianos, os interesses, as amizades, as escolhas profissionais e afetivas são todos movidos pela força dinâmica das fantasias dos indivíduos.

Nesse sentido, penso que para o humano não existe uma realidade fora da realidade psíquica, mas uma tentativa de comunicação mais objetiva; há um mundo real objetivado, mundo que precisa ser comunicável; que, ao ser falado, já passa pela subjetividade do sujeito, pois a função da fala é a subjetividade do Outro. O que resulta das demandas de prazer e das imposições da realidade externa, do Outro, constituirá a realidade psíquica.

Então, o humano é tomado aqui como diferente daquilo que é da natureza, pois o ingresso na civilização se deu através do passaporte da linguagem, que diferenciou o homem dos outros animais. O homem, ao se tornar um ser falante, está – e estará – definitivamente submetido à ordem simbólica.

É o fracasso do princípio do prazer que possibilita ao recém-chegado ao mundo fazer-se sujeito, sujeito de uma história falada e marcada pelas tentativas de busca de satisfações substitutivas, de uma satisfação de completude que, alucinadamente, supôs ter ao ingressar no mundo, onde o desejo fica caracterizado como da ordem da insatisfação. Essa insatisfação é apontada por Lacan como um significante da falta, o corte da unidade de completude imaginária de satisfação mãe-criança, sendo a própria expulsão do suposto paraíso (mãe-criança) que condena a criança a desejar: desejar como condição para que se torne sujeito no mundo.

Aprofundando a questão do desejo na noção que Lacan recolocou no primeiro plano da teoria analítica, situou-se a problemática do desejo pelo viés da concepção freudiana desde a primeira experiência de satisfação, fazendo-se uma relação com a necessidade e a demanda. Conforme Laplanche (1970, p. 160),

o desejo nasce do distanciamento da necessidade e a exigência; é irredutível à necessidade e à exigência; é irredutível à necessidade, porque não é fundamentalmente relação com o objeto real, independente do indivíduo, mas com o fantasma (fantasia); é irredutível à exigência na medida que procura impor-se sem ter em conta a linguagem nem o inconsciente do outro e exige ser reconhecido em absoluto por ele.

Para Lacan, a dimensão do desejo é colocada como uma falta que não pode ser preenchida por nenhum objeto real; conseqüentemente, não há satisfação do desejo na realidade que não seja uma realidade psíquica. Assim, a idéia de que o desejo visa à sua realização ou à sua satisfação se torna inviável. O desejo será sempre impossível de ser realizado, porque não há um retorno possível ao que nada falta e será insatisfeito porque não há objeto possível; o objeto do desejo será sempre metonímico.

2.6.2 Sobre a necessidade, a demanda e o desejo

Para o homem, como ser de linguagem, o que é da ordem da necessidade passa pelo registro da demanda³⁴ e do desejo, diferentemente dos animais, que se limitam a atender suas necessidades biológicas. Se, para a necessidade, existe um objeto correspondente, como por exemplo, o alimento para a fome, no ser falante a necessidade, passando pela linguagem, dá um outro registro.

Freud situa a essência do desejo e a natureza de seu processo na primeira experiência de satisfação. A fome, por exemplo, como registro da ordem da necessidade, vai adquirir outro registro a partir da linguagem, ou seja, toma a dimensão de pulsão. Isso implica retomar o entendimento de que uma pulsão busca uma expressão no aparelho psíquico através de um representante, onde o órgão confere à pulsão um caráter sexual.

³⁴Demanda- “é aquilo que, a partir de uma necessidade, passa por meio do significante dirigido ao Outro.” (LACAN, [1957-58] 1999, p. 91).

Determinadas partes do corpo, os órgãos, ao serem erotizadas, vão constituir as zonas erógenas, as quais se colocam à disposição da pulsão, como a boca, por exemplo, que estará a serviço do comer, do beijar, de comunicar a fala; como os olhos, para preencher as modificações do mundo externo a fim de conservar a vida e também perceber a propriedade dos objetos, dos seus atrativos. O corpo, então, ao ser erogenizado, é tomado como fonte de pulsão, cuja repetição se dá porque o objeto jamais vai satisfazê-la.

A necessidade, pela origem biológica, precisa ser satisfeita e, para a obtenção da satisfação, é proposto um objeto. Assim, por exemplo, para a necessidade fome, o objeto alvo é o alimento e o outro, mãe, ao dar o alimento, liga o seio ao leite, fala com o bebê traduzindo o choro em demanda. A necessidade fome é satisfeita pelo leite e o prazer da boca passa a ser fonte de pulsão.

O sujeito, ao mobilizar seu desejo em direção ao objeto pulsional, não o encontra; não há objeto que satisfaça a pulsão. No ser falante, a significantização da necessidade e sua articulação com a pulsão faz do objeto específico um objeto perdido e sempre buscado pelo desejo constante e indestrutível. Aqui há uma diferença entre o que diz em Freud e Lacan. Para Freud, o objeto da pulsão é o da necessidade, ao passo que o objeto, para Lacan, não é o da necessidade, mas o objeto do desejo e só pode ser objeto metonímico³⁵. O objeto metonímico se dá pelas sucessivas substituições, onde o real do objeto está para além do que posso alcançar; não há significante, mas um vazio. O objeto do desejo é o objeto “a”, que se encontra no princípio da satisfação pulsional; ele é objeto causa do desejo.

Lacan, ao fazer a relação da pulsão e do objeto, esclarece que a pulsão contorna o objeto à maneira de um circuito, em que o alvo é o retorno em circuito à fonte e, daí, à satisfação, sem atingir o alvo; portanto, o objeto pulsional é um objeto metonímico tal é o

³⁵Objeto metonímico—etimologicamente, o termo “metonímia” significa: mudança de nome; figura de estilo de linguagem elaborado segundo um processo de transferência de denominação.

objeto do desejo, diferindo do registro da necessidade. Então, como articular a relação entre necessidade, demanda e desejo?

Partimos da primeira experiência de satisfação, em que o desprazer provocado pela necessidade em nível orgânico produz um estado de tensão advindo da privação, momento em que é proposto um objeto sem que a criança busque, o qual vai dar conta, vai aliviar a carência do corpo, produzindo como efeito a redução da tensão, que causa um prazer imediato e deixa um traço mnémico, representação do processo pulsional.

A redução da tensão é manifestada no corpo da criança como um “repouso orgânico”, um prazer, que é interpretado pela mãe (pessoa que a cuida) como uma resposta ao que ela supôs e proporcionou ao corpo do bebê como um testemunho de reconhecimento, momento em que a criança ingressa no universo de comunicação.

Ao reaparecer a tensão pulsional, vai desencadear o impulso psíquico, que reativará o traço mnémico para obter uma satisfação, ponto que confunde o objeto representado pela primeira experiência de satisfação e o objeto real. O que Freud denominou de “satisfação alucinatória” ao repetir a experiência de satisfação é que vai poder distinguir a imagem mnêmica de satisfação com a satisfação real, aquela que servirá de modelo para a satisfação real. Para Freud (apud DOR, 1990, p. 14), “o desejo nasce de um reinvestimento psíquico de um traço mnémico de satisfação ligado à identificação de uma excitação pulsional.” Por esse viés, o desejo é o que mobiliza em relação ao objeto pulsional, mas, como tal, tem objeto na realidade. A possível satisfação é o prazer oriundo da redução da tensão pulsional. Lacan acrescenta que ter condição de desejar passa pela mediação de uma demanda endereçada ao Outro, o referente simbólico.

O corpo do bebê que ficou aos cuidados da mãe ficará demarcado pelo discurso materno e, nesse assujeitamento de sentido, é convocado a demandar para fazer ouvir seu desejo.

A demanda é uma expressão do desejo; além da necessidade orgânica, é a demanda do “a-mais”, demanda de amor. Dessa maneira, a demanda incide sobre o objeto da necessidade, mas este não é o objeto essencial a que a criança demanda, vai além. Ao demandar, a criança deseja ser o único objeto de desejo do outro, que satisfaça sua necessidade; ela deseja o reencontro da satisfação originária da primeira experiência de satisfação, cuja condição para a posição de sujeito desejante é abandonar a posição de objeto de desejo do outro e eleger objetos substitutivos de desejos colocados metonimicamente no lugar do objeto perdido. Daí o entendimento de que amar é dar ao outro o que não se tem.

Se a necessidade faz aparecer à dimensão da falta-a-ter, amar sobrepõe à necessidade, produz a demanda, possibilitando a articulação com o desejo que faz aparecer outro registro da falta, a falta-a-ser. Questão sem resposta: falta-a-ser? Será que é esse objeto que complementaria o Outro, que esse Outro gostaria que eu fosse?

Demanda de amor é demanda de desejo. Então, desejar é amar? Amar supõe um outro, Outro... e o Desejar como uma condição para a constituição da subjetividade. Para Freud (apud QUINET, 1998, p. 94), “o sexual se divide em amor e desejo. O amor se encontra no registro da demanda do/ao Outro e o desejo (*Wunsch*) é o que, em Freud, é propriamente sexual”.

O sujeito, ao interrogar-se sobre sua origem, sexualidade e morte, está fadado a deparar-se com o vazio que o primeiro significante deixou; não há como ter acesso a esse saber a não ser pela via simbólica, tentativa de inscrição desse real impossível de se inscrever, cujo mal-estar é inerente à própria condição, à existência do sujeito, e aí situar o desejo como o significante da falta.

2.6.3 De um desejo a outro

A psicanálise traz uma importante contribuição e uma radical renovação da concepção de sujeito e, conseqüentemente, da concepção de desejo, tanto para além do uso comum como dos obstáculos que antecedem a sua efetivação, cujos efeitos se manifestam nas relações do sujeito com o mundo.

Na busca e aquisição de um suposto objeto que “tanto quero”, o sujeito cai na rede, o objeto do querer é sempre um outro... Desde os sonhos, como forma enigmática que aponta para a verdade do sujeito, Freud investigou que os atos psíquicos indicam os desejos inconscientes do sujeito cuja satisfação não é plena, mas, sim, uma satisfação substitutiva análoga, não idêntica ao que gratificaria de modo completo: a felicidade tão procurada.

A atual sociedade consumista oferece uma infinidade de objetos passíveis e impossíveis de saciar nossas ambições, pois o adquirir o objeto-coisa, que ocupa o lugar de algo que está sempre faltando, pela via do imaginário, não dá garantia simbólica. A dívida simbólica é instituída pela castração, ao passo que a frustração está ligada a um dano imaginário advindo do eu, que atribui a falta ao objeto-coisa. Tal relação não implica a própria possibilidade de desejar, pois o objeto real, ao ser tomado como objeto de pura satisfação, não produz falta. É preciso ultrapassar o nível da necessidade, que contenha uma marca de valor simbólico.

Isso demonstra que o desejo inconsciente não corresponde, necessariamente, ao querer; que este tem a ver com a vontade, a intenção e a ânsia de alguma coisa. Esclarece Dor (1990, p. 137): “O sujeito do desejo, identificado ao sujeito do inconsciente dissimula-se, então, sob a máscara daquele (sujeito do enunciado) a quem parece reportar-se esta palavra (dito), para não se fazer ouvir senão pelo outro a quem esta palavra se endereça em sua enunciação (dizer).”

Do ponto de vista psicanalítico, *desejo* designa o campo da existência do sujeito humano sexuado, diferente de uma abordagem teórica somente do comportamento e que limita o homem a um ser biológico.

Lacan marca a diferença entre a necessidade, a demanda e o desejo: a necessidade advém da ordem biológica, ao passo que a demanda é o apelo da criança, respondido por uma palavra, olhar ou gesto, sendo o desejo dependente dessa demanda. Por sua vez, o desejo nasce do afastamento entre a necessidade e a demanda, organizando-se na retroação da demanda sobre a necessidade, ponto nodal pelo qual a pulsação do inconsciente é ligada à realidade sexual. Lacan, ao reinterpretar Freud, dá maior evidência à noção de desejo, situando o desejo como o significante da falta, falta constitutiva do vir-a-ser.

O primeiro encontro com o desejo se dá na relação com o outro, experiência vivida em seu desejo, que, antes de tudo, é desejo do desejo do Outro; as histórias de vida são marcadas pela busca de um reconhecimento, de um olhar, de uma palavra que diga sobre a anterioridade da existência. Quando o presente e o futuro denunciam, pela via dos sintomas e das fantasias, a verdade singular e os limites do próprio desejo, há que se compreender o desejo numa perspectiva psicanalítica. Ao passar para o discurso, os sujeitos denunciam o mal-estar do imperativo da educação, e o lugar subjetivo em que se inscrevem e escrevem suas histórias talhadas por um desejo indestrutível e inconsciente, o desejo que se presentifica na repetição, que insiste, vai além do se realizar: ele precisa se expressar, se significar. Diz Safouan (1988, p. 141) que “o desejo é mui unicamente significatividade ou significância (*Deutung*).”

E ao significar, o sujeito se realiza em parte, mas não no todo, daí a repetição. A realização do desejo é impossível, pois não há objeto que preencha a falta; este objeto está perdido para sempre.

A educação, como um sintoma social, tenta contornar o real desconhecido, inatingível, os limites da condição humana. Como prática social, a educação aponta a relação do conhecimento e do saber: *conhecimento* como possível de ser ensinado, como objeto de desejo que está atravessado pelo saber inconsciente, um *saber* que não se sabe e que, ao transmitir um conhecimento, esbarra na linguagem que escapa da intencionalidade, produzindo equívocos, fraturas entre o dizer e o saber.

O laço que liga ensinante e aprendente é o desejo. E o ensino só é possível se o ensinante passa pela castração, pela falta de saber. Não é o consciente que possibilita ensinar, mas o inconsciente; assim, o desejo que possibilita ensinar advém do desejo de aprender, desse querer saber lá fora o que está dentro e que não está podendo ser significado. É o desejo o fundamento da forma como cada sujeito se situa em relação ao saber.

A castração é condição para haver desejo, pois o efeito desta é que o objeto nunca é apreensível. O desejo é o ato de desejar que advém da possibilidade de se formular, de se transformar em demanda, via indispensável para a circulação do discurso. Recusar a essência fundamental do desejo – a falta – é querer ser esse objeto do Outro, mas apostar no seu próprio desejo; é reconhecer a falta como algo impossível de ser preenchida. Segue Lacan: “Só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal - naquilo em que ela é, como tal fecunda.”

Entendo que é preciso abandonar a posição de objeto de desejo do Outro para que advenha a posição de sujeito desejante e aí deslize a cadeia significante, cujos objetos, muitos como objetos substitutivos de desejos, sejam colocados metonimicamente no lugar do objeto perdido. Insistir e reduzir a questão educativa como transmissão do puro real do conhecimento é desconhecer o que singulariza o sujeito.

Refere Balbo (1991, p. 15): “Um bom sistema de educação não é um sistema que obriga a aprender alguma coisa, mas um sistema onde aquele que ensina deseja o desejo de aprender do outro.”

O ideal demandado, no atual sistema educativo, este de o aluno cumprir um voto de perfeição, é um ideal mortífero impossível de cumprir e que produz efeitos contrários, o de nada querer saber. Será que essa demanda do professor de que o aluno deveria saber para ter sucesso e de que todos deveriam adquirir o mesmo saber, àquele que ele ensina na sala de aula e que vai “cobrar” nas provas, pode levar a desejar não saber nada porque, com isso, aprendeu a proteger o seu desejo?

A necessidade da fala nos corredores da escola e os desabafos nas salas dos professores têm sido os espaços de tentativas de construção subjetivas, ali onde o grande Outro nada lhes pede, ali onde a fala flui, na ausência do olhar do diretor, mas na presença de um outro que empresta suas orelhas.

O professor se queixa, e a sociedade lhe impõe o cumprimento de um ideal que falha na transmissão que é própria do ideal, é da ordem do impossível. No campo da educação, a decepção e a desilusão sintomática nunca deixarão de se produzir, pois o objeto “a” está perdido para sempre; o que fica é a economia libidinal do sujeito que sempre volta a pulsar.

O ato de desejar advém da possibilidade de se formular, de se transformar em demanda, via indispensável para a circulação do discurso. Assim, a demanda de amor que o aprendente endereça ao ensinante situa-se no lugar imaginário do ideal de eu, do sujeito que sabe, sujeito que supostamente preencherá a falta de saber do aprendente. Se o ensinante corresponder a essa demanda ao pé-da-letra, estabelecerá uma relação especular, ilusão de completude no plano imaginário que a transferência possibilita, mas não garante; é preciso aceder ao plano simbólico para que a aprendizagem aconteça. O ensinante, enquanto função simbólica, ocupa o lugar do sujeito suposto saber, para ali se produzir um vazio, hiância

possível da transmissão de um saber, onde o desejo do aprendente se faça palavra. Lembra Caon (1994, p. 14):

O ensino é o efeito que ocorre entre dois desejos: o desejo de ensinar e o desejo de aprender, o desejo de transmitir e de passar e o desejo de pesquisar e de buscar, o desejo de se manter numa tradição e o desejo de manter em pesquisa. É assim que se pode visualizar o ensino e a pesquisa clinicamente transmitidos. E é um amor da sabedoria cujas academias são os hospícios, os manicômios, as clínicas particulares e públicas, onde o objeto mais objeto é a matéria de nossa pesquisa, de nosso ensino e de nosso amor.

Aqui há um ponto de cruzamento possível entre a psicanálise e a educação. Tanto o educador quanto o analista destituem-se desse lugar de saber para o lugar do suposto-saber. Podem encarnar a teoria, mas é destituindo-se dela que a verdade surge. Há também o que distancia e diverge nesses dois campos, situando-se no que opera um e outro. É sobre o resto, o inacessível ao sujeito, que o analista é convocado a escutar. É acolher esse impossível de saber. É renunciar aos efeitos imaginários na relação com o outro, para que este se faça palavras.

2.7 DO FRACASSO ESCOLAR A UMA APRENDIZAGEM POSSÍVEL

2.7.1 Sobre o fracasso escolar

O fenômeno do fracasso escolar é tema que tem pré-ocupado educadores e que ainda persiste. Cordiè (1996, p. 17) considera a síndrome do “fracasso escolar” como uma “patologia recente”. Freud (1925, p. 37), ao colocar a educação, a política e a psicanálise como profissão impossível, aponta que não podemos esperar por resultados satisfatórios.

O “fracasso escolar” tem se apresentado como questão dos tempos atuais, coincidentemente ligada à escolaridade obrigatória, sendo hoje, além da repetência e evasão

escolar, incluídas as dificuldades de aprendizagens. As causas das dificuldades de aprender, inicialmente, foram atribuídas às crianças em desvantagens orgânicas, as chamadas crianças “excepcionais”, hoje denominadas “crianças com necessidades especiais”. Com o passar do tempo, houve, cada vez mais, uma demanda crescente de crianças consideradas “problemas”, delegando aos profissionais da saúde a resolução de muitas questões educativas. Ora, os sofrimentos psíquicos estão articulados aos sintomas da cultura e de sua época, à semelhança dos pacientes do tempo de Freud, pois os sintomas denunciavam os sofrimentos psíquicos de seu tempo, pedindo insistentemente para serem escutados. Nesse contexto, a psicanálise é convocada a participar, tanto nos estudos do psicopatológico como nos espaços escolares de aprendizagem desses sujeitos, cujos sofrimentos muito têm muito a dizer e ensinar. Mrech (1999, p. 39) acrescenta a isso:

Há, no Brasil, atualmente, um sintoma social que atinge a maior parte dos processos educacionais: a falência da relação professor-aluno. Por falência estamos entendendo a situação em que o professor se vê impossibilitado em dar cumprimento às suas obrigações por sentir que lhe faltam determinados conteúdos, sejam eles de base emocional, teórico-práticas ou financeiras.

A questão do fracasso escolar aponta para muitos debates, que vão desde as aprendizagens até os investimentos do país em seu sistema educativo. Mesmo nas escolas particulares, com seu alto investimento em recursos humanos, tecnológicos e financeiros há um sintoma do chamado *fracasso escolar*.

Para a psicanálise, “fracasso escolar” pode ser a expressão de um mal-estar, do conflito humano de uma cultura e da forma como lidamos, inconscientemente, com esse Outro que a cultura nos impõe. As dificuldades escolares podem se manifestar como sintoma ou inibição a fim de combater os ditames culturais insuportáveis, a demanda esmagadora do Outro em defesa dos desejos do sujeito.

Há professores que lutam contra o fracasso escolar: saem das queixas, são perspicáveis, inovadores, criativos; variam a forma de ensinar; pensam no saber-fazer, no saber-ser; são respeitados pela autoridade; vêem a aprendizagem como processo; avaliam a produção e fazem a avaliação mais diagnóstica. Entretanto, as questões educativas são da ordem de uma descontinuidade, de rupturas, de uma falta-a-ser.

Os fatores educativos são, estruturalmente, a insatisfação do desejo, uma insatisfação que busca restaurar uma imagem de completude jamais alcançada. No confronto com o outro há o irreduzível do desejo. Sobre a educação enquanto impossível, Kupfer (1992, p. 59) diz que “impossível não é sinônimo de irrealizável.” Amenizar a questão do fracasso é recolocá-la como constitutivo, resgatando o aprendente a partir de onde ele está.

2.7.2 Que mal-estar é este?

Refere Cordié (1996, p. 26): “Quando a pulsão de saber é interdita, o desejo fica abandonado. Da mesma forma que a anoréxica não come, o sujeito em estado de anorexia escolar despenderá toda sua energia para nada saber.”

Lacan aponta que o sintoma da criança encontra-se em condições de responder ao que há de sintomático na estrutura familiar, revelando a presença do objeto “a” no fantasma. Os sintomas vão revelar algo da verdade que o adulto insiste em não querer saber. Os sintomas, como um enigma, escondem e revelam, encarnam e fazem presentes os conflitos; recobrem o fantasma, dissimulam a relação do sujeito com aquilo que o causa e o sofrimento na sua articulação com o fantasma, enquanto gozo, de nada querer saber. Dito de outro modo, o sintoma mostra que o sujeito não quer saber sobre aquilo que deseja.

Compreende-se que a criança é mais suscetível a transtornos de sua personalidade oriundos das relações perturbadas do mundo externo, por estar submetida à interpretação do

adulto que lhe devota cuidados. Os conflitos, familiares ou conjugais, camuflados pelos pais tomam voz no sintoma e se agravam quanto maior é o silêncio, o segredo, que se guarda sobre eles. A criança fica atrelada ao julgamento de valor e do amor, sem a devida separação entre o “ser bonzinho” e “ser amado”, entre o “ser mau aluno” e ao “ser mau filho”. São conflitos vividos na escola como continuidade das vivências familiares.

Pensamos que os transtornos no início da infância podem ser reações perante a dificuldades diretamente dos educadores, ao passo que na infância, seguindo na adolescência, podem ser originados de conflitos referentes às exigências do meio social e das dificuldades edípicas próprias desse período, como questões sobre a sexualidade, o luto pela perda de incompletude, o sexo e a morte.

No adolescente, os conflitos de identidade se atualizam. Ele interroga sobre os valores que o adulto lhe tenta passar e, constantemente, está verificando o real investimento e coerência desse adulto; busca em suas crises, muitas vezes, confirmar ou refutar suas teorias frente à posição do adulto. A subjetividade do adolescente, que não é mais criança e ainda não está adulto, fica vulnerável. Busca sua independência ancorada, inicialmente, na família, apesar de sua insistente negativa. O adolescente prioriza o grupo social de seus pares, busca refúgio nesse grupo de “iguais” e, como um nicho, supõe ali encontrar abrigo, situando a escola como lugar potencial que pode oferecer um lugar de encontro e de aprendizagem. Quais as implicações disso na escola e no seu processo de aprendizagem? Que lugar a escola ocupa na vida desses sujeitos e como articula a relação do saber, do conhecimento e do aprender?

Se o sistema de ensino dá maior importância aos resultados não ao processo, as notas e o desempenho do aluno serão as únicas medidas de avaliação, cujo resultado de sucesso ou fracasso recairá sobre o próprio aluno. O aluno, como receptáculo de conhecimento sem significação, não metaboliza esses conhecimentos, e o fracasso resultante será insuportável,

causando de dor e sofrimento. Sucesso não combina com fracasso, e isso joga o sujeito aprendente num sofrimento atroz; o gozo é do Outro, gozo que coloca o sujeito na entrega de um sacrifício onde o seu desejo não conta. Tabelas e medidas que ordenam um desempenho esperado pelo adulto não consideram a singularidade do outro com seu tempo próprio.

Percebemos, tanto na prática clínica quanto na prática pedagógica, que os efeitos neurotizantes dessas práticas educativas na vida escolar são devastadores, muitas vezes impossibilitando o desenvolvimento de uma vida social prazerosa, que canalize os impulsos dos sujeitos aprendentes ao convívio com seus pares e com adultos “ensinantes”.

A deliberada busca para superar o mal-estar tem sido “ineficaz”, Pereira (2001) refere que há uma influência positivista quando se prioriza a aplicação teoria e técnica, buscando uma eficácia científica que não aliviou este mal-estar. Tanto o idealismo quanto o racionalismo presente no discurso pedagógico fracassaram. Perrenoud (1993 apud PEREIRA, 2001), fala que, de um lado, o realismo conservador apregoa um docente voltado ao aluno ideal, a preocupação com cumprimento do programa, com conhecimento técnico; e, do outro, o idealismo ingênuo, na sua face reformista, propõe que o ideal do professor é ser eficaz, preocupado com sua formação e com a aprendizagem do aluno, numa totalidade utópica.

A partir dessas preocupações com a melhoria, constata-se que a formação do professor não termina com uma graduação ou especialização, mas se dá continuamente na sua relação como um aprendente, situando o ato pedagógico no im-possível da transmissão do seu saber que supra a falta. É um ato criativo cujos efeitos não podem ser medidos enquanto desempenho, e, sim, viver o processo situando a avaliação dentro do processo como avaliação para propor situação de aprendizagem.

Não é possível listar as características do bom professor ou do bom aluno como um comportamento a ser seguido. Freud (1932-36), em *Novas conferências* (1976, p. 182),

afirma “a educação tem que escolher seu caminho entre o Sila da não interferência e o Caríbdis da frustração [...] impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças.”

Não há como negar o caráter pulsional presente.

2.7.3 Ato pedagógico não é domesticar desejos

O mal-estar originário de nossa condição civilizatória não está estritamente na oposição cultura e pulsional, pois, mesmo na renúncia às demandas pulsionais, há uma certa satisfação. Freud fala que há um além do prazer³⁶, denominado por Lacan de gozo, situando este na dialética com o desejo. O desejo aciona a curiosidade, importante no processo da aprendizagem; para isso, ele circula via linguagem e busca reconhecimento na demanda de saber. Então, viabilizar o desejo não é renunciar a ele, mas reconhecê-lo. Esse é o caminho de uma educação possível.

Confundir o ato pedagógico com o educar o sintoma ou domesticar o desejo é operar com modelos preestabelecidos, seguindo os imperativos educativos que geram angústias nocivas para as aprendizagens.

É preciso interrogar sobre os imperativos educativos expressos na demanda dos educadores, quais sejam: aprenda e estude, seja educado, gentil e trabalhador. Será que se dedicar a satisfazer à demanda do Outro não traz o risco de ficar preso à armadilha de seu *status* de objeto? O que eles (pais/professores) pedem realmente?

³⁶ O aparelho psíquico, surpreendido e apanhado dessa forma pela recordação do estímulo, o qual não mais está aí a não ser em lembrança, estando, agora, a zona erógena apta a desfrutar a vivência, é obrigado a recalcar a lembrança, entendida agora como estímulo puramente mental. Todavia, não consegue recalcar a vivência! Essa vivência involuntária deixa o sujeito perturbado e traumatizado, pois que não sabe (não consegue saber), conscientemente, a que deve atribuir essas vivências. O mal estar pode a ligar-se a um sintoma. Com o sintoma, o sujeito vive a vivência de forma inelutável, sofrida ou não sofrida. Ao mesmo tempo, o sujeito se defende eficazmente da lembrança intolerável que lhe traz a representação mental do estímulo sofrido inocentemente numa época em que a zona erógena não estava pronta para desfrutar o estímulo.

Ora, se na fantasmática parental se funda o sujeito do inconsciente, os atos educativos e cuidados primários encontram a mediação, fazendo sintoma, maneira de conjugar o Outro na demanda imperativa de que não se repita sua falta.

Podemos pensar no não-dito, dito no sintoma que cria embaraços e dificuldades que impedem e impelem à ação educativa. Há uma história de aprendizagens na vida desses professores revivida na sua tarefa de ensinar. Parece que, antes de entender o que fazer, é preciso se perguntar: quem são esses sujeitos? O dito “não aprende” está a serviço de quê? Neste momento, a pergunta passa a ser endereçada ao adulto. O que é feito do desejo desse adulto educador, ou melhor, desse “adulto aprendente”?

A relação ensinante e aprendente, no que se refere às aprendizagens desse ensinante, evoca o educador como primeiro aprendente e, provavelmente, ao revelar sobre os seus impasses com o outro, revela o si mesmo. Caon refere (1999, p. 21) que:

o ensinante deve, eticamente e em primeiríssimo lugar, considerar esse olhar e posição do aprendente, pois que a situação em que o aprendente se encontra é dispositivo prévio de todo ato aprendente... Não é com o próprio olhar e a posição do aprendente constituídos definitivamente, no momento em que ele próprio, ensinante, se constituiu um dia, sujeito de aprendizagem?.

O ensinante perante a cegueira das certezas que atribui aos qualificativos dos alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, desconhece que, ao falar deles, fala desse lugar enquanto a criança e o adolescente que ainda “é”, via imaginária de seus desejos ainda aprisionados.

Caon (1995) lembra que aprendência expressa ação e tensão perenes, portanto, ligadas às vivências na aprendizagem e vividas como atração ou repulsa, como fascínio ou repelência. Há também a aprendência em oposição à repetência, que é fundamentalmente condição de aprendizagem. O mesmo autor afirma que existe uma relação de complementaridade gerada da aprendizagem com a aprendência e agrupa em três

combinações possíveis: aprendizagem sem aprendizagem, aprendizagem sem aprendizagem e aprendizagem com aprendizagem.

A primeira aprendizagem sem aprendizagem é aquela em que o aprendiz é “comprado” para aprender, estudo com promessas e prêmios, e em que os docentes imperam com o cetro da caneta, uma violência instituída. A segunda é a aprendizagem sem aprendizagem, quando o aluno busca compensação fora da escola, nos devaneios secretos, nos jogos eletrônicos, nos livros que não entram na escola. E na terceira aprendizagem com aprendizagem, o docente ensina e o aluno aprende de verdade, pois aquele aprende a ensinar com aprendizagem e esse com aprendizagem aprende.

Para Caon (1999, p. 23), a situação em si já é recompensa, infeliz não é aquele que não aprende. Diz com todas as letras o autor: “Infeliz é aquele que não consegue passar pelo sofrimento.”

2.7.4 Aprendizagem como possibilidade

A aprendizagem pode ser entendida diferentemente de acordo com uma postura teórica, tradicionalmente, segundo uma visão racionalista e dualista do ser humano, como um processo consciente e um produto da inteligência; porém, a aprendizagem compreende fenômenos muito variados e diferentes, que vão desde o metabolismo dos aminoácidos até os pensamentos formais mais complexos. Dentre as várias abordagens que buscam entender o processo da aprendizagem, Fernández (1991) aponta o vínculo entre docente e aprendiz e os quatro níveis em jogo: o organismo individual herdado; o corpo constituído especularmente, a inteligência autoconstituída e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de Outro.

Segue dizendo: “A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação.” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 48). Paim, citada por Fernández, define a aprendizagem como o processo que permite a transmissão do conhecimento de um outro que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito que chegará a ser sujeito por meio da aprendizagem.

As idéias de Fernandez e Paim são sustentadas pelos conceitos de Piaget sobre o pensar que não se limita classificar ou abstrair, mas que envolve agir sobre o objeto, transformando-o. Caon esclarece estabelecendo a devida diferença:

Para os lacanianos, pensar é deixar-se levar pelo embalo das aparecências permanentemente transitórias e mutáveis do objeto pequeno a; para os piagetianos, pensar é agir sobre o objeto, transformando-o. Não são somente duas expressões antitéticas; são, também, e especialmente, duas posições radicalmente opostas. O objeto para os primeiros é intransformável; para os segundos é transformável com o despertar da vigência ou da primavera da zona erógena, a qual antes estava em potência, mas não em ato, o estímulo inocente de outrora, pode agora, ao ser recordado de uma ou de outra forma, produzir, as sensações que não pode produzir quando ele, estímulo, efetivamente aconteceu. (2005).

Para tanto, é o ser sujeito na sua relação com o objeto “a” a via da aprendizagem dando um lugar à aprendizagem como possibilidade para todo o ser humano. Arriscamos dizer que todos apreendem à sua maneira. Como exemplo, um sujeito que perdeu uma perna precisará aprender a andar com a perna que restou e a outra, com uma muleta, um jeito que suporte seu corpo e permita a mobilidade necessária para a marcha. Ele poderia também abandonar a possibilidade de caminhar, ficando na complexa dependência de um outro, advindo dos chamados ganhos secundários que possivelmente mobilizariam esse outro, que dedicaria cuidados ao padecente, o qual se beneficiaria das pernas desse outro. Isso, certamente, traria outras conseqüências devastadoras para o seu psiquismo.

Isso me fez lembrar de um menino de oito anos, paralítico, que era atendido por uma estagiária em clínica num centro de atendimento oferecido pela universidade. O que nos intrigava nesse caso era que ele não falava, nas sessões lúdicas, sobre a sua impossibilidade de andar. Certa vez, sugerimos à estagiária que não mais fosse pegá-lo na porta de entrada do centro para que, de alguma forma, explicitasse seu suposto incômodo. Do colo da mãe passava para o colo da estagiária, assim era sua trajetória durante algum tempo. Ora, se as pernas da mãe e as pernas da estagiária eram as suas, ou seja, funcionavam como prolongamento das suas pernas, então o que ele teria a dizer sobre a impossibilidade da sua falta de pernas? Se ele não conseguia aprender na escola, conseguia muito bem prender a mãe e a estagiária no seu possível sintoma, que “pegara carona” na paralisia. Poderíamos pensar, neste caso, sobre a falta real das pernas e também como uma metáfora, qual seja, caminhar com as pernas do outro impossibilitaria fazer a sua própria, perdendo a possibilidade de aventurar-se na conquista de seu caminho.

Então, a questão do aprender, inicialmente colocada como uma dificuldade orgânica, passa a ser colocada como dificuldade psicológica, o que seria motivo para lotar os consultórios dos psicólogos. Isso seria uma catástrofe, pois a escola fecharia as portas e os consultórios de portas abertas seriam chamados “escola de aprendizagem” originária do “fracasso” da escola. E os professores retornariam aos cursos universitários para resgatar o que ainda não aprenderam ou se tornariam todos psicólogos? Quem se ocuparia das questões dos processos de aprendizagem, os psicólogos cognitivistas? Por que insistimos tanto em ter alunos como um modelo de aprendente, como alunos ideais e filhos ideais? Em que mundo vivemos?

Não se trata de refazer o feito nem existe um modelo de normalidade a seguir. O homem é um ser desamparado como espécie, é um ser de conflito, é um ser a se fazer

constantemente, cuja realidade se apresenta assim dentro de um contexto, de um espaço e de um tempo com o seu mal-estar próprio do processo civilizatório.

Lembra Lacan (1949) ser o homem, como animal dependente, com a impotência vital de sua insuficiência adaptativa, o inacabamento anatômico do sistema piramidal e a carência de coordenação motora e sensorial que vão constituir seu drama.

Penso que aprender é condição de sobrevivência oriunda desse inacabamento do homem e das relações com esse outro, mãe, pai, professores que está articulado ao Outro, o simbólico, a linguagem que o determina e, ao mesmo tempo, o assujeita, dentro da complexidade do processo do aprender junto com a riqueza das possibilidades. Situa, então, as aprendizagens para além de um problema impossibilitador, mas possibilitador, condição mesma de sobrevivência humana.

Kant fala sobre a nossa “falta de instinto”³⁷, porém recorre à razão como garantia.

Assim diz:

Por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele.

Caon refere:

Aprender inteligência é suprir a carência do instinto. É adquirir a experiência e os conhecimentos dos que nos precederam, pais, professores e adultos mais velhos. É acima de tudo inventar e construir, com essa experiência e esses conhecimentos, nossa própria e original experiência e nosso próprio e original conhecimento. Aprender sexualidade é desenvolver o charme de cada um. O charme é essa graça que torna as feias atraentes e as bonitas, simpáticas. Beleza sem charme é antipatia ambulante. Feiúra com charme é graça cativante. Quem não aprende a ter charme, que se produza. Então, não é o instinto que não temos, que nos torna inteligente. As aprendizagens tornam-nos inteligentes. Não é o instinto que não temos, que nos torna sexuais e charmosos. As aprendizagens tornam-nos sexuais e charmosos. (2000).

³⁷ Kant (1781), filósofo do século XVIII., em *Crítica da razão pura*.

Reiteramos, então, que aprendizagem é condição para viver, possibilidade para construir inteligência e sexualidade, possibilitando a vida contínua contra a morte e a finitude. Aceitar ou recusar o real que se impõe parece não se tratar de uma escolha; é preciso inventar e reinventar formas de viver, com aprendizagens, dando vazão ao desejo de saber do modo a contornar os excessos que há tão avassalador do gozo. Afinal, a esperança se mantém na doce promessa de retorno ao paraíso, do paraíso aqui mesmo, na terra, apostando na vida antes da morte.

Ora, aprendemos porque somos seres de desejo e vivemos na relação com o outro para que esse desejo advenha, circule e seja reconhecido. E esse outro, enquanto alteridade, poderá frustrar ou possibilitar. Quem é esse outro no processo do aprender?

Há uma urgente necessidade de deslocamento do foco do olhar num único sentido ou no duplo sentido complementar ensinar-aprender, dar-receber, dizer-fazer, saber-não saber para uma terceira dimensão. A terceira dimensão, na hiância que há entre o professor e o aluno, um terceiro elemento, o **saber**, que não está nem no professor nem no aluno, ou melhor, os dois buscam como um objeto que preencheria esse espaço faltante do desejo.

Poderíamos dizer que o desejo de aprender que o professor tanto espera de seu aluno é algo que lhe falta, algo que falta também ao professor, que, ao pretender ensinar, contrariamente, estaria dispensado desse desejo de aprender, (dis)pensado como busca de aprender, pois já aprendeu em outros tempos. A insuficiência do aluno não autoriza a suficiência do professor; se isso ocorrer, o aluno poderá nunca aprender.

A posição do ensinante e do aprendente do ponto de vista intersubjetivo, quando situa dois sujeitos na relação com o saber, situa como lugares antagônicos e ou como lugares complementares? Refere Maggi;

o sujeito em psicanálise está governado pela relação dialética, ou seja, por um movimento onde os opostos se transformam e se complementam. Ao mesmo tempo que o sujeito se identifica com o outro, necessita negá-lo para poder reconhecer-se. A interdependência está presente e regula constantemente o processo de anulação e relativização dos sujeitos que operam nos grupos. (apud FOLBERG, 2002, p.93).

É preciso lembrar que os sujeitos não se limitam à constituição psicofísica, numa compreensão que liga o intersubjetivo; há o intrapsíquico que o constitui. Professor e aluno ultrapassam os olhos do observador, há uma relação discursiva que vai atribuir diferentes lugares que o discurso evidencia.

Se há um outro que funciona como alteridade, então pode haver desejo se não houver alteridade?

Caon (seminário 30/7/2003) compara o desejo à luz: “O desejo é pura projeção [...] o que adianta a luz se não tiver anteparo para projetar?” Acrescenta: “A lógica do desejo é uma: investimento em si mesmo; e a lógica do amor é outra: investimento no outro.”

2.7.5 “Tudo é linguagem”

Tudo é linguagem, afirmativa de Dolto (1999), para destacar a importância da palavra que a linguagem exprime seu desejo inextinguível de encontrar um outro, semelhante ou diferente dele, e de estabelecer com este outro uma comunicação, ainda que esse desejo seja mais inconsciente que consciente. A linguagem falada é um caso particular desse desejo e, muitas vezes, essa linguagem falada desvirtua a verdade da mensagem, intencionalmente ou não. E fazendo uma relação com as questões educativas, Kupfer (2000, p. 35) refere que “o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito... Ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans, transformando em linguagem”. Somos, antes mesmo de nascer, objeto do discurso, do desejo e das fantasias de nossos pais, os quais também são sujeitos de um discurso, assujeitados às estruturas lingüísticas, dentro de um

tempo histórico e social. Somos incluídos na cultura através do recalque originário, que possibilitará a passagem da natureza para a cultura, onde substituímos o real da existência e acessamos o simbólico. Os interditos organizam uma representação do sujeito, reservando-lhe um lugar. Lacan (1998, p. 98) refere a ordem do simbólico como algo que constitui o homem: “O sujeito, se parece servo da linguagem ele o é mais ainda de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito desde seu nascimento, ainda que seja sob a forma seu nome próprio”.

Então, o que liga o sujeito está na linguagem, proposição diretriz de Lacan no aforismo “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”.

Acrescenta Lacan (1998, p. 498) nos *Escritos*: “A linguagem, com sua estrutura preexiste à estrutura de cada sujeito num momento de seu desenvolvimento mental.” Tudo isso, porém, é passível de ressignificação, desde que se dêem ouvidos à queixa dirigida a alguém que possa escutar. Lacan refere que o sujeito, ao falar buscando sentidos, produz um discurso, acessa o simbólico, dá lugar à palavra e, nas brechas desse discurso, advêm os significantes que revelam o sujeito.

Lacan (1998, p. 464), em “Situações da psicanálise e formação do psicanalista”, de 1956, nos *Escritos*, diz:

Para saber o que é transferência, é preciso saber o que acontece na análise, é preciso saber de onde vem a fala. Para saber o que é a resistência, é preciso saber o que é uma dada disposição individual, mas um interposição imaginária que ultrapassa a individualidade do sujeito, na medida que estrutura sua individualização especificada na relação dual.

Dar a palavra ao sujeito em estado de “aprendência”, seja ele professor, especialista ou aluno, para que ali possa continuar se desenvolver numa infinita demanda de saber enquanto saber sem fim.

2.7.6 “O significativo laço social” Poesia

*De mão em mão
Passa a moeda
Enlaça servo e senhor*

*De mão em mão
Passa a moeda
Dá crédito ao portador*

*De mão em mão
Passa a moeda
E a cada senhor
Muda de valor*

*De mão em mão
Passa a moeda
Cujo valor só vai saber
Quando a moeda não mais ter
De mão em mão
Passa a moeda
Que para obter
Nova moeda
Vai querer*

*De mão em mão
Passa a moeda
De crédito a crédito
Comprometer*

*De mão em mão
Passa a moeda
Uma relação inter humana
Estabelecer*

*De mão em mão
Passa a moeda
Fazendo-se reconhecer*

*De mão em mão
Passa a moeda
Como um significativo
Conter*

*De mão em mão
Passa a moeda
Para além dela nova dimensão
Entrever*

*De mão em mão passa
não é mais a moeda
é percuso, trajeto*

*não é mais mão
é vã, vazio
oco
o*

Teresinha

2.8 A UNIVERSIDADE

2.8.1 Da escola à universidade: uma trajetória

As crianças querem crescer, “ser grandes”; não sabem como é “ser grande”; brincam de “ser grandes” e esperam que esse dia chegue. O outro semelhante, cuidador, portador desse o Outro primordial, semblante, reflete, está lá, empresta-lhe a miragem de ser, imagem linguagem! Esse “querer ser”, inicialmente aliado ao corpo “pulsão”, faz percorrer uma trajetória na busca de algo, curiosidade que faz perguntar, perguntar sobre o mundo que os rodeia; querem apreender e aprendem com a promessa de ser, (descer) este “saber”, passaporte para a tão almejada adul-tez.

Crescidos, então adolescentes, ainda a-creditando nas possibilidades (será?), querem apreender e aprendem, com um senão “se não”, duvidam “doispais” e, freqüentemente, decepcionados com a in-coerência educativa dos adultos, vêm junto o des-crédito sobre o que eles pretendiam “ensinar”, ficam (h)a-ver navios, na “ber-linda”. Há um saber que transcende o “saber” dos pais, que esperam encontrar em algum lugar e em alguém, como a figura do professor, que, autorizados oficialmente, podem “responder” com seu “saber científico” às dúvidas que vão surgindo ao longo da ex-sistência. O conhecimento ou a informação não responde, porém, sobre o real do sexo, não responde sobre o que é ser um homem, o que é ser uma mulher. Sobre: Quem eu sou? E ainda, o que queres de mim? Jovens e adultos continuarão sem respostas, isso está inscrito antes da escrita, enigma a ser decifrado ao longo da vida. As tantas dúvidas que mobilizam o contínuo querer saber vem da impossibilidade de responder sobre o saber da relação sexual.

Se não nascemos inteligentes nem sexuados, precisamos aprender. Aprendemos com o outro como seres de linguagem, ser de e na cultura, um sujeito simbólico. Esse Outro traz a

marca da cultura e o insere nesta, a trama de relações onde a aprendizagem produz sentidos. Para tal, Freud instiga a barreira desse não-querer-saber: Quem é esse que fala em mim? Reencarnação! Isso? Diferentemente de Descartes, que perguntou “O que sou”, que procurou a verdade nas ciências pela via da razão, Freud procurou o ideal de cientificismo, mas para perguntar: o que é ISSO que fala sem saber?

Descartes e Freud falam de sujeito do pensamento. Freud trata do sujeito do pensamento ausente, do pensamento inconsciente, ao passo que Descartes parte do pensamento e chega à existência, Freud parte do pensamento inconsciente e chega ao desejo; dá um lugar ao pensamento ausente, vazio que será referenciado pela linguagem. Há diferentes posições frente ao saber? Saber e conhecer são diferentes? Como diferenciar?

Freud trabalhou com algo que não era objetivável nem visível, trabalhou com um saber que se produzia sem saber, via transferência, espaço possível dessa produção de saber. Introduce o sinistro – *das Unheimliche* – que ameaça, um saber onde há falta, introduzindo o conflito entre saber e instituição. A instituição quer tamponar dando conta de que todo o saber pode se transformar em conhecimento. O saber do inconsciente não conta na universidade. As falhas e os erros são “não-saberes” que “envergonham” ou “inibem” alunos e professores por des-conhecerem que há um sujeito do inconsciente que suporta uma “verdade”, escamoteada pelo mestre.

Como legitimar esse saber como uma verdade? O saber do inconsciente tem sua autonomia e como se submeter a um saber regido pelo saber dado *apriori*?

Stein (1995, p. 129) esclarece:

Saber e autonomia não se tornam compatíveis no cenário da universidade. Mas porque? Porque na universidade o saber se insere num lugar em que é encenada uma autonomia no registro da cena pública. Mas efetivamente não há autonomia. E este é o paradoxo da universidade [...] funcionário público não pode pensar deve executar alguma coisa [...] pensar é perigoso.

2.8.2 Na universidade

Entrar na universidade é conquistar um lugar e marcar esse novo lugar no social em relação ao saber, onde os “doutos saberes” ali transmitidos buscam consistência e respeitabilidade “científica”, espaço de produção e reprodução de conhecimentos aliados às implicações advindas desse espaço de ensino como ensino oficializado e sistematizado, junto com pesquisa e extensão. O ensino superior, assim denominado, é um lugar para viabilizar a aprendizagem de conhecimentos já existentes e de novos conhecimentos.

O tempo vivido no ambiente acadêmico é delimitado e a porta de entrada para a universidade é a aprovação no vestibular, como um passa-PORTE que dá aval e acolhimento. Se o aluno não for aprovado, não entra e, se for aprovado, entra e, a partir desse momento, passa ser chamado de “bixo”. A universidade “tem” o conhecimento, objeto desejado, portanto objeto erotizado. O aluno quer ter esse conhecimento que lhe falta e, como um investimento, semelhante ao banco, investe neste e espera rendimentos, lucros. O aluno pode referir o seu estudo e as mensalidades pagas como seu objeto de troca, a qual deve ser comprovada com a nota.

O estudo pode ser pensado como acréscimo de conhecimento, conhecimento como correlativo a moeda corrente; aprendem ou não aprendem, sempre comprovado com a nota, conforme o contrato estabelecido. Assim, há os alunos que pagam com moeda corrente e estudam são aqueles que querem aprender; os que pagam e não estudam, são aqueles que pagam para não aprender; os que estudam e não pagam, aqueles que têm bolsa ou ainda estudam em universidades públicas; os que não pagam e não estudam e, apesar de tudo, aprendem.

As condições de “pagamento” vão desde a vista. Aqueles que trazem um conhecimento prévio, preparados para vencer, aprendem o que o professor ensina. Há

aqueles que, apesar de o professor ensinar, não aprendem, e há os autodidatas, aqueles que aprendem mesmo sem ou apesar do professor. Alguns alunos aprendem com ou sem professor; há também os “quebra-galhos”, aqueles que estudam para “passar” nas provas; alguns conseguem, outros não, pois não estudaram o suficiente para a prova, deixaram para depois, para o exame, o último dia, fatídico dia, derradeiro dia do juízo final. E outros, apesar de todas esses momentos possíveis, desistem, trocam de curso ou se evadem, não retornando mais.

A saída pode ser com sucesso ou insucesso. Aprovados que deram prova de seu saber “igual” do professor esperam um futuro com êxito, ingressam no mercado de trabalho, formados “para sempre”. Ainda há aqueles que saem pensando retornar, que, além de dúvidas, têm dívidas, quer sejam reais, simbólicas ou imaginárias a-pagar, angústias que podem se transformar em desejo de saber.

A instituição universidade estabelece contratos com ensinantes e aprendentes, que consiste em regras estabelecidas e não negociadas, quais sejam: encontros diários ou semanais, presença obrigatória, controlada pela chamada e avaliação controlada pelo desempenho. Os alunos fazem parte de uma turma ou classe, onde vão conviver e viver com outros, os colegas, sem prévia escolha dos elementos do grupo. Serão agrupados por níveis conforme o rendimento e o avanço das matérias ou disciplinas realizadas. Não há escolha dos professores pelos alunos; a instituição oferece os professores selecionados pela titulação e desempenho, contratados ou efetivados, que vão ensinar e transmitir conteúdos de conhecimentos aprendíveis.

Os dispositivos materiais oferecidos vão desde o espaço da sala de aula com cadeiras com parte lateral para escrever às chamadas “classes” ou “carteiras”, com espaço para colocar o material. O uso do computador fica no espaço reservado, chamado “laboratório de informática”. Os professores são os responsáveis pela organização do programa,

representado por uma listagem de conteúdos que devem seguir na disciplina prevista no curso, contendo os objetivos, metodologia, avaliação, bibliografia básica e outras sugestões de livros que podem ser ou não lidos. Geralmente usam a metodologia de aula expositiva, falam, “dão” o texto para serem xerocados enquanto os alunos escutam, copiam ou, quando não conseguem, gravam as aulas para sistematizar o conteúdo “dado” pelo professor; assim, estudam “gravando”.

Alguns professores utilizam a modalidade de seminário; queixam-se, porém, que não há um bom aproveitamento, referindo que as discussões são pouco argumentativas, ou quando os alunos argumentam, repetem o que o texto diz. Há ainda os que falam assuntos “fora” do tema proposto e os que não participam, não falam nada, o que teria como causa falta de interesse, falta de leitura, “não estão nem aí.”

Quanto às pesquisas, incentivadas nas universidades, há ainda uma defasagem frente ao investimento e aos resultados ou benefícios, tanto para os alunos quanto para os professores. O aluno, no início e durante o curso, faz “trabalhos” deixando a “pesquisa” para o final; alguns por obrigação, outros realmente aliam o tema a curiosidade, fazem pesquisa chamada “trabalho de conclusão”, também denominado, equivocadamente, de “monografia”.

Vive-se uma contradição, pesquisa separada de ensino, ensino separado da extensão. O mesmo acontece com os professores: há, de um lado, a categoria em que o próprio professor se nomeia “eu sou **só** professor” e, do outro, o professor pesquisador desde que cumpra os requisitos para tanto; por fim, há o professor que, além de ensinar, de pesquisar, trabalha com extensão ou nos serviços burocráticos necessários na administração de uma universidade.

Há uma hierarquia também valorizada pela titulação e o saber deve estar legitimado como um conhecimento possível de ser transmitido, verificado e comprovado. A pesquisa dá um lugar para a universidade como um saber em falta, um saber que precisa ser buscado.

Durante a busca há um processo de construção que pode produzir novos saberes. Mudanças interessantes no sujeito pesquisador e uma contribuição com novos conhecimentos. Pesquisar, entendido como construção de conhecimentos já adquiridos e de novos conhecimentos, é situar o espaço da universidade, não como uma empresa, típica dos tempos modernos, que visa ao lucro ou à conveniência do necessário, mas como um espaço onde podemos **sonhar**, **idealizar**, **imaginarizar**, enfim, **humanizar**.

Será que podemos ser modernos expondo nossas faltas, nossas incompletudes e nossos saberes diferentes do que está no “catálogo” da legitimidade dita “científica” e ser assim, cientistas? Stein (1995, p. 131) situa a universidade hoje:

Universidade, através do seu empresamento de territórios definidos, encobre aquilo que a fazia universidade, dinamicamente em sua busca. Ela encobriu a ausência, porque tudo que ela quer tem. Ela apenas ordena o que tem. Ela não tem mais falta, porque ela conseguiu encobrir a ausência [...] através de um sistema [...] esse saber **sistemático**³⁸ [...] encobre o seu **sintoma**.”
Segue o mesmo autor: “A marca da Psicanálise é a marca da pós-modernidade. Onde se foi o sistema, onde tudo está fragmentado, onde muito se perdeu. Ela é uma antecipação desta pós-modernidade [...] ali onde se revela a ausência do sistema. Portanto ali onde se sustenta o sintoma³⁹.”

Recolher o saber disponível e sistematizar para ensinar não dá lugar para a pesquisa, não há produção, somente re-produção. Se o ideal da universidade está em unir a diversidade, anulando as diferenças, perde-se a unidade originária, perdem-se os diversos, deixa de ser **uni-ver-sidade!?**

O mal-entendido se faz presente, a falta é constituinte, insuportada pelo discurso do mestre. Como fazer universidade sem mestre? Desarticular o discurso do mestre. desinstalando-o da mestria, não ocorre na proposição de outra mestria, nem num pacto

³⁸ Sis-tema vem de *syn-histemi*, estar junto/ catalogado/parado. Sistema é onde muitas coisas são fixamente estabelecidas junto, isto é, a universidade; toma, vem de *temmein*, cortar, dividir, separar; sustentar a castração, o *sinthoma* sustenta esta separação. (STEIN, 1995, p. 132).

³⁹ *Sinthoma* diferente do sintoma específico de um indivíduo, diferença dada por Lacan; sustentar a separação.

perverso. A falta instituída pela castração vai na contramão do gozo, via possível de produção, vazão do desejo de saber.

2.8.3 Reprovar para repetir?

Se, para o professor, bom aluno é aquele que no final das **contas, tira notas** boas, **mostra** conhecer o conteúdo **dado**, aquele que **dá** testemunho através de seu desempenho de que seu professor é o *máximo*, reconhecendo-o e confirmando-o como uma imagem virtual refletida no espelho de nosso incurável narcisismo, revela-se o amor por si mesmo, mostra de eus-idealizados, tanto pelo virtuoso professor como pelo dedicado aluno. Como passar do amor ao desejo? O narcisismo, dizia Freud (1914), é uma forma de investimento pulsional necessária à vida subjetiva, efeito do a-feto ao outro, conceito que não se restringe a uma patologia, mas um dado estrutural do sujeito. A imagem do bom aluno pode ser um retorno de amor ao professor, mas as relações com o saber não se limitam a isso. Essa retroalimentação de imagens de amor seria um efeito, o semblante do objeto de desejo de saber, como a alegria após uma partida de futebol, cujo resultado não é o jogo em-si, assim como a nota não é garantia de aprendizagem nem revela as emoções vividas durante as jogadas do processo da aprendizagem, onde a angústia também se faz presente.

O desejo de saber se mantém no amor ao desejo de desejar aprender do professor, motor sustentável no processo ensino-aprendizagem. Como resolver esses impasses quando temos uma avaliação escolar traduzida pelo desempenho e no final do processo? No final do processo está a serviço de quê? O sistema escolar parece não conseguir sair dessa lógica de avaliação.

O aluno repetidor pode ser aquele que se enfileira na lista dos fracassados escolares, aumentando os dados estatísticos de um fenômeno tão discutido e ainda persistente que é o

fracasso escolar, quiçá, constituinte. Sabe-se que onde fracassamos somos convocados a superar um obstáculo, a sair do laço amoroso identificatório, a correr riscos como um construtor, a tomar sol e chuva. E quem nunca experimentou, não sabe o sabor que tem, à semelhança daquele que, querendo andar de bicicleta, nunca tentou de medo de levar tombos.

As questões do fracasso escolar, já apontadas neste trabalho, são medidas pelo baixo desempenho escolar, que é significativamente numeroso, além dos alunos que repetem o ano e de outros que se evadem. Alguns, após passar um certo tempo, retornam à chamada “Educação de Jovens e Adultos”, momento em que o aluno se coloca mais, ou seja, volta para a escola porque quer aprender, e a avaliação por desempenho é substituída pela avaliação por procedimentos.⁴⁰

Na universidade muitos alunos se evadem, reprovam; alguns desses mantêm sua matrícula mesmo reprovando, outros voltam às universidades para fazer cursos de pós-graduação, buscam suprir a falta de conhecimento ou/e desenvolver habilidades e capacidades para o seu trabalho, como atualização ou como especialização. Atualmente, as universidades estão abrindo espaço para reingresso sem vestibular daqueles que já fizeram um curso superior.

Será que aluno repetidor não é o aluno brilhante, aquele que tem sucesso nas suas capacidades de memorizar e compreender os critérios avaliativos do professor? Será que o aluno repetidor não é aquele que melhor passa de ano? Onde não aparece a sua criatividade e “inventabilidade”, pois ele sabe memorizar e repetir os ensinamentos dados?

⁴⁰Caon (1998), no texto “Da existência analfabética à existência alfabetizada”, fala da diferença entre rendimento e procedimento. O reconhecimento do rendimento se dá pela nota e do procedimento pelo exame e análise das iniciativas, estratégias que o aprendente utiliza para chegar ao rendimento e destaca a importância do reconhecimento. Situamos assim a avaliação por desempenho como aquele que não se limita a um rendimento quantitativo, mas considera o processo.

Alguns alunos dizem “passei de ano” mediante o resultado positivo das notas, ao passo que, para um resultado negativo, o conselho dado pelos professores é que “precisa repetir o ano”, e o aluno logo diz: “eu sou **repetente**”. O aluno, frente ao grande outro vai se colocar como o objeto dessa demanda, ou melhor, desse imperativo: REPITA para aprender. Então, o que resta ao aluno para sair dessa enroscada é imitar, simular, colar, colar na memória e que seja num tempo curto um conhecimento para o gasto, sem gosto de quero mais, mas para passar e se livrar.

Ora, repetir um ano sem saber por que pode ser comparado a anular um tempo vivido naquele espaço de ensino, é retro-ceder às velhas possibilidades; pode ser uma sentença de morte do sujeito aprendente quando nem sabe por que está ré(u)-pro-ovado. Repetir tomado como reproduzir, fazer de novo para memorizar e lembrar imitando o mestre, os conteúdos desenvolvidos; não há criatividade nem autonomia, nem autoria.

Freud (1914), no seu texto “Recordar, repetir, elaborar”, fala que repetição não é reprodução do mesmo e que não repetimos porque lembramos, e, sim, o que não lembramos repetimos, repetimos de um modo sintomático, sem recordar. E ao recordar, revela que a pessoa se curou e ressignificou esse lugar. Então, repetir não é recordar.

Há coisas que não queremos conhecer, não queremos ver, porque certamente há nisso uma estranheza e uma familiaridade com nosso infantil que não cessa de se manifestar.

O aluno vai para a escola ou para a universidade com muitos sonhos. O que acontece nesse espaço onde que não se mantém aceso o desejo de saber dispendo as aprendizagens para isso? Dolto (1990) fala das causas dos fracassos escolares em três ordens que se conjugam: sociológicas, psicológicas e pedagógicas. São aspectos que trazem profundas perturbações da personalidade tanto de crianças quanto dos adolescentes. Destaca que a segurança afetiva na família ainda é uma das garantias contra os riscos do fracasso escolar.

A autora propõe que se evitem as repetências; caso não consiga evitar, necessário se faz usar da palavra. Assim Dolto (1990, p. 150) diz: “Veja, você não memoriza, não compreende, não acompanha o raciocínio do professor porque você não sabe que tem um modo todo seu de decorar, de analisar detalhes importantes, de ativar os mecanismos de memorização, de compreender, de desencadear um processo.”

Outro aspecto importante apontado pela autora sobre a questão do fracasso no aprender refere-se ao fracasso do sujeito diante do relacionamento social, lugar repelido, lugar indesejado. A questão do aprender implica mais que as habilidades de ler, escrever, interpretar, as quais são meio, não fim último. O suposto fim, certamente, seria a possibilidade de alcançar o impossível objeto “a”, objeto causa de desejo, portanto objeto metonímico. Ler, escrever, estudar, interpretar etc. podem ser compreendidos como signos, objetos da necessidade, e transcender essas habilidades seria desejar para além da coisa. Os objetos do desejo humano não se gastam, não se limitam à satisfação de uma necessidade biológica ou prazer, mas são sempre buscados e, nesse percurso, construímos e nos humanizamos.

O discurso antinômico do bem e do mal, do certo e do errado, de ensino e do aprendo, está limitado a dualidade da percepção do fenômeno professor e aluno como imagens complementares. Ora, há uma dimensão terceira para analisar as questões do desejo de saber como impulsionador do processo do aprender onde o professor e o aluno estão atravessados por um grande vazio, uma ignorância enquanto falta. É uma falta que certamente não suportamos, que buscamos apreender e não apreendemos; o saber da ordem do real, impossível de se inscrever, que escrevendo, buscamos contornar e simbolizar; aprendemos e desaprendemos, num aprender “sem fim”, tanto o professor quanto o aluno.

Pelo fato de sermos sujeitos falantes somos (in)divididos, *spaltung*. Imersos na linguagem, fazemos o laço com a cultura e nos colocamos numa relação com a falta, um

elemento terceiro: o “falo” significante da falta, como ensina a psicanálise. Falta que faz falar e que, ao falar, produz falta; falta que produz fala num jogo infinito de busca de sentido, de significados para os significantes da vida. A fala faz surgir a alteridade e o descentramento do sujeito, que, ao tomar a palavra, faz emergir o sujeito, na medida em que ele sofre a incidência da palavra ao se escutar falando.

Cabe destacar que, para a psicanálise, a noção de sujeito difere daquele da filosofia e, também, não é o eu da gramática, um sujeito positivado, mas sim sujeito dividido, como propôs Freud, um sujeito barrado no dizer de Lacan, um sujeito cindido pelo plano da linguagem, dividido entre consciente e inconsciente. O que faz com que este sujeito não consiga saber, direta e imediatamente, por que age de determinada forma, um buraco escavado no real, efeito de linguagem e que se constitui pelo seu lugar no discurso.

O discurso, segundo Chemama (1995, p. 47), é “organização de comunicação, sobretudo da linguagem, específica das relações do sujeito com os significantes e com o objeto, que são determinantes, para o indivíduo, e que regulam as formas do vínculo social”.

Assim, o “vínculo” entre aluno e professor está marcado pela estrutura enquanto sujeitos e que se revelam pelo seu lugar no discurso para além de uma relação de duas pessoas, ou de uma relação intersubjetiva. São duas pessoas falando, o que, por si só, já traz uma complexidade ao falar. Essa fala coloca-os numa relação transferencial; fala que, certamente, no contexto da fala, na articulação dos significantes, vai produzir equívocos. O equívoco evidencia de que há aí um sujeito que tem algo a dizer, esse semi-dizer que fala sem pensar. Para a análise, é uma situação que faz operar a intervenção do analista e, para a aprendizagem, tal equívoco distinto de ser um erro ou ausência de saber.

Além disso, a transferência presente na relação ensinante e aprendente não se limita do entendimento de transferência como sentimentos positivos e negativos, esses como

efeitos da transferência, mas na articulação com o saber. O lugar do professor remete a outra posição subjetiva, como autoridade que representa o saber buscado pelo aluno.

Lacan, em “Para-além do princípio de realidade”, nos *Escritos* (1998, p. 82), diz que a transferência é como uma mudança (*Übertragung*) de uma imagem, passando de uma pessoa antiga para a do analista. O analisando encarna e realiza o que ele é: a imagem pela qual ele é agido. Assim, ele imprime nela os traços sobre a imagem ao analista que ele também desconhece tanto na sua natureza como na sua importância. Afirma o autor (1999, p. 88) que a transferência é como um fenômeno de imago cuja presença do passado no presente não seria uma rememoração enquanto da ordem da recordação, e, sim, uma repetição (*Weiderholung*) no sentido de reviver (*Weiderleben*). Destaca ainda que é palavra a via possível para restaurar a unidade dispersa no tempo.

Assim, a transferência pode facilitar ou dificultar as lembranças. Facilita como uma forma de lembrar de se lembrar na presença da imagem de um outro. Mesmo um amigo, ao escutar nossas anedotas, pode provocar a lembrança de outras tantas estórias, numa associação livre que facilita a rememoração da verdade ou ficção de nossa existência, ou podemos permanecer calados para evitar esse mostamento enquanto sujeito, dificuldade que pode estar a serviço da resistência sob o efeito da transferência.

Outrossim, a concepção de transferência, inicialmente, como um fenômeno de substituição do afeto de amor ou ódio de uma pessoa anterior, “transferida” a outra e baseada na relação intersubjetiva, liga as primitivas marcas de nossa relação com o Outro. O modo do sujeito está na tecitura das palavras que constituem esse laço social. A transferência é mais bem entendida e esclarecida pela compreensão do que seja a constituição psíquica do sujeito via noção de estrutura, enquanto resultado do impacto da linguagem e da fala ao longo da história de vida do sujeito. Para Mrech (1999, p. 63), transferência “é a própria

realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento, a sua modalidade de gozo.”

Lacan (1979, p. 271), no seminário *Os escritos técnicos de Freud*, diz:

Cada vez que estamos na ordem da palavra, tudo que instaura na realidade uma outra realidade, no limite, só adquire sentido e ênfase em função dentro desta ordem mesma. Se a emoção pode ser deslocada, invertida, inibida, se está engajada numa dialética, é que está presa na ordem simbólica, donde as outras ordens, imaginária e real, tomam lugar e se ordenam.

Segue Lacan (1979, p. 273): “a palavra é essencialmente o meio de ser reconhecido. Ela está aí antes de qualquer coisa que haja atrás. E por isso, é ambivalente e absolutamente insondável.”

Ora, aluno e professor trazem para dentro do contexto da sala de aula suas vivências como existências reais e vão agir nesse circuito transferencial atualizando o conteúdo inconsciente de cada um. Conteúdo constituído de palavras, mesmo que não fale, as ações e emoções não pensadas se presentificam. Portanto, Lacan não se detém na transferência baseada na afetividade do sujeito; ele assinala que há um sentido prévio que se antecipa ao sujeito: “a linguagem, antes de significar alguma coisa, significa para alguém” - a transferência como causa de sujeito.

Transmissão e aquisição não se equivalem, pois não transmitimos a mensagem direta ao receptor sem passar por uma dimensão de relação ao Outro, justamente por sermos sujeitos do inconsciente, sujeitos de desejo, revelando-nos como efeitos de linguagem e, portanto, submetidos às leis da linguagem, ou seja, a lei em que as palavras são tratadas como significantes, sem significado, por onde desliza o desejo, onde a teoria da comunicação não consegue esclarecer.

Lacan (1998, p. 498) diz “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente.” Acrescenta que a letra seria o suporte material que o discurso concreto toma emprestado à linguagem.

Falamos até aqui que o inconsciente é da ordem de uma estrutura, a qual se estabelece na e através da linguagem “o sujeito ex-siste na linguagem”. Assim, os discursos ditados pelo supereu representado pelo Outro suposto no professor para o aluno poderão evocar o aluno repetidor ou/e o aluno criativo. O primeiro é aquele que, por amor ao laço identificatório com o professor-figura de carne e osso, repetirá memorizando e recitando a ladainha dos conteúdos “dados”, ao passo que o segundo enfrentará a separação, ou melhor, a castração, a falta constituinte, cuja saída, talvez a dita sublimação⁴¹, como um dos destinos da pulsão, inventando e criando novos caminhos, situando aqui o sujeito aprendente e o pesquisador com suas **investi(g)ações**.

2.9 TRANSFERÊNCIA: DO AMOR AO DESEJO DE SABER

2.9.1 No começo ... foi amor:

A questão do amor, do desejo e do saber esteve presente desde os primórdios da inauguração do mundo utilizando os mitos⁴² como uma tentativa de explicar o inexplicável no plano da *épistèmè*. O mito do Édipo, central na teoria psicanalítica, versa sobre a relação

⁴¹Sublimação é um destino da pulsão sexual livre do recalque, não é o do sintoma; uma parte da libido é desviada do gozo sexual para produzir um outro gozo, um gozo na linguagem, investimento na dimensão não recalcada do desejo, objeto fora do corpo. A sublimação como a via de criação de um objeto que represente o desejo do sujeito e o represente ao mesmo tempo para reconhecimento ao Outro em sua condição desejante singular. O prazer obtido é indissociável desse reconhecimento e traz a dimensão cultural da sublimação.

⁴² Freud utiliza os mitos como uma noção de que não é ilusório nem irreal, mas uma articulação e Lacan também os utiliza. Refere Lévi-Strauss, (in JULIEN, 2002, p. 141) que o mito é “um relato que articula por seus significantes privilegiados o que funda toda a sociedade humana, enquanto não natural, ou seja a lei das trocas. É esta a dívida do dom e do contradom de acordo com estas três trocas: mulheres, palavra, bens. Dívida necessária que, enquanto fundadora, se transmite de geração em geração pelo discurso segundo o qual um sujeito se dirige a outro sujeito.”

do amor, do desejo, do saber relacionado com o proibido; também o mito do Adão e Eva correlaciona o proibido com o desejo e com o saber. Do conceito de desejo, inicialmente, como aspiração, cobiça, segue-se um enfoque especial na teoria psicanalítica, o qual toma a sua devida significação como sendo revelador de que algo falta - falta instituída pela proibição, pela lei, falta que leva a desejar e falta que supostamente poderia ser suprida por um saber.

Édipo não queria matar seu pai nem se casar com sua mãe; foi para evitar essa tragédia que usou seu “saber” como “certeza”, certeza de que o casal que o havia adotado eram seus pais, que Laio não era seu pai, nem Jocasta era sua mãe, mas o destino se cumpriu. Eva também não queria ser expulsa do paraíso nem Adão queria comer a maçã, mas cederam ao “desejo”. Ao transgredir o que estava proibido, são expulsos do paraíso; ao “comerem”, acessam ao saber, não há paraíso. Saem da “proteção” de um “Deus Pai” e agora, não mais “criancinhas”, precisam buscar seu sustento no seu trabalho, com sua conquista. Adão e Eva perderam o “estar” no paraíso⁴³, lugar que lhes garantiria uma suposta felicidade sem fim. Desprazer e dor são situados aqui como um limite do gozo sem fim.

Recorreremos neste capítulo a outros mitos para elucidar nossa temática. Como bem lembra Lacan (1992, p. 104), a razão de Freud ter escolhido o mito do Édipo é que “*ele não sabia*, que tinha matado seu pai e dormia com sua mãe.” O dizer “ele não sabia” Lacan inscreve como a enunciação fundamental do inconsciente.

É interessante pensar que o saber que aparece nos mitos sempre é re-velado depois do acontecido; “ele não sabia”, situa a impossibilidade de mudar o destino dos acontecimentos. A lei interdita proibindo o incesto, proibição necessária para contornar os excessos do amor e do saber enquanto gozo, possibilitando a articulação com o desejo. Ora, o amor e o desejo,

⁴³ Paraíso: pensei na possibilidade de dar um significado como “viver num estado infantil”, que se assemelha ao narcisismo primário, como um suposto lugar pleno, sem falta, mas, em seguida, pensei que “sem falta” então Eva não desejaria! Qual a falta constituinte nesse mito? É a lei que institui a culpa?

presentes nas relações humanas, correlacionam o proibido com o desejado e contêm, ao mesmo tempo, a promessa da felicidade e a causa dos conflitos como coexistindo paradoxalmente. Qual a relação do amor com o saber e com o desejar no contexto das aprendizagens? O aprender via de acesso ao saber? Que saber está implicado aí?

A questão do amor e do desejo na relação com o saber e o aprender mantém uma íntima relação e está presente nas relações humanas. Fazendo uma transposição para as questões escolares com a relação professor e alunos, lembramos o quanto essa temática tem se mostrado complexa e continua preocupando os professores numa incansável busca de melhor entender seus alunos. Enfim, querem “sanar” as possíveis “desavenças” existentes nesse contexto do aprender, consideradas im/possibilitadoras desse processo. Constatamos tal questão na crescente demanda das intervenções “psi” pelos professores.

Percebemos um excesso de interpretações imaginárias por parte dos professores, pais e psicólogos sobre os desempenhos escolares de seus alunos e o quanto eles sempre têm uma explicação ou uma justificativa. Como pode um professor ficar sem dar uma resposta?

Se, do lado do professor, há uma crescente demanda de saber, um saber que dê conta da dificuldade de aprender dos alunos, um saber que lhes diga o que fazer, que os ensine a ensinar para suprir os “erros” e os impasses no processo das aprendizagens desses alunos, há, de parte dos alunos, uma atribuição de causa às suas dificuldades dentre outras, aos professores, desde aquele que “não explica direito” até aquele que “dá” notas baixas. Também está presente na fala dos corredores ou numa conversa mais reservada a expressão dos sentimentos dos alunos em relação à figura do “bom” ou “mau” professor. O “afeto” ao professor afeta as aprendizagens lembradas no recorrido das vivências escolares, essas evocadas na memória dos aprendizes, que focalizam maiores recordações nos sentimentos, não nos conteúdos aprendidos ou não aprendidos. Eles falam tanto dos sentimentos hostis quanto dos sentimentos amorosos. Esses sentimentos são recordações tomadas como o motor

do aprender, quando, na verdade, são efeitos do aprender, também por não haver recalque no que se refere aos afetos. Compreendemos como efeitos egóicos de sentido, podendo, ainda, serem tomados como obstáculos para aprender, quando não forem geradores de desejo.

O ato de aprender supõe uma relação com um outro. Kupfer (1992, p. 84) diz “aprender é aprender com alguém”. E esse outro terá um lugar de importância especial sobre aquele que espera aprender. A presença do professor pode ou não influenciar positivamente a aprendizagem, dependendo da posição que esse professor ocupa na sua referência ao saber. A transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a pessoa do professor, assim como o professor também vai se ligar ao aluno a um elemento que o faz reeditar seus clichês, estereotípicos carregados de sentidos de suas vivências de aprendizagens.

Não propomos um querer compreender o outro racionalizando, quer seja o aluno, quer seja o professor. Interrogamo-nos no reverso de positividade do discurso pedagógico. Caminhamos rumo ao desvio da reflexão, vamos, sim, em direção ao vazio, ao ponto de falta. “Sabemos” o quanto nos desconhecemos, o quanto desconhecemos o outro e, ainda, o insuportável desconforto dessa falta de “domínio” ou “controle” de nossos atos e dos atos do outro, que deliberadamente revelam a existência do inconsciente, não há como negar. O inconsciente jorra como água, infiltrada nas paredes-imagem de nossos pensamentos. Assim, as relações intersubjetivas estão impregnadas pela matriz simbólica que nos constitui como sujeitos desde os seus primeiros anos de nossas vidas.

Desde o nascimento, marcados pelo desamparo próprio de nossa espécie, ficamos à mercê dos cuidados desse outro, que, com seu amor, deVOTOU horas de sua vida a civilizar esse pequeno hominídeo. Esse outro, nessa circunstância portador do Outro primordial, inscreve e marca um novo lugar, lugar habitado por um novo sujeito, constituindo um enigma, este que está aquém e além do corpo psicofísico. Decifrar esse enigma leva à

inesgotável interrogação cujas respostas não se limitam a uma compreensão reflexiva, pois o inconsciente não se esgota: Quem eu sou? O que desejo? De onde vim? Para onde vou?

Na concepção freudiana, o desejo inconsciente realiza-se segundo as leis do processo primário à percepção dos sinais ligados às primeiras vivências de satisfação. Lacan acrescenta que a relação biológica da necessidade, frente aos cuidados do outro, é atravessada pela ordem linguageira da demanda de amor, situando o desejo entre a satisfação das necessidades vitais transcrita pelo Outro, que de imediato altera a satisfação, transformando, assim, numa demanda de amor. Esse apelo dirigido a um Outro altera o que se limitaria apenas à satisfação das necessidades vitais; é um apelo que se transformará numa eterna demanda de amor. Quem é esse Outro ou que lugar é esse capaz ou de ancorar ou transformar a demanda de amor em amor ao desejo?

2.9.2 Um Amor de Freud

Freud situou amor e sexualidade como equivalentes, ou seja, o sexual e o fator psíquico da vida sexual originam-se das primeiras emoções sexuais, cuja finalidade desviada de seu fim sexual, dá a devida importância do prazer no humano num fim não sexual. Lacan afirma que, no amor, o sujeito busca no outro seu complemento a parte perdida de si mesmo; busca incessantemente a completude, porém nunca encontrada. Essa “nunca encontrada” é que vai fazer a diferença do amor como falta de nada.

Recorremos ao conceito de transferência no que há de fundamental e paradoxal nas relações humanas. Será o dispositivo transferencial o entrave ou a possibilidade, enquanto transferência amorosa, via para o desejo de saber?

A transferência, conceito psicanalítico, teve sua origem no encontro de um homem e de uma mulher, de Joseph Breuer, médico, e Anna O., paciente, no caso inaugural dos

Studien über Hysterie, nascendo das palavras do insistente pedido de Anna O. com o termo de *talking cure*. Breuer deixa o caso, não dá ouvidos aos apelos de Anna e viaja com sua mulher. Freud, ao substituí-lo, escuta Anna e, então, ama Anna? Refere Lacan (1992, p. 16) que Breuer não deu continuidade à análise dessa paciente por tratar-se de uma história de amor: “É claro que Breuer amou sua paciente”. Teria sido ele vítima da contratransferência?⁴⁴

Folberg (2005) discorda do uso de “contratransfência”; para ela, ou a transferência circula ou não existe.

No Seminário VIII, sobre *A transferência*, Lacan (1960-1961), ao falar de Breuer, aborda o conceito de contratransferência sobre a posição do analista, dizendo ser uma transferência do lado do analista. É importante salientar que as preocupações de Lacan giram em torno da posição do analista. Aponta que a transferência não passa pela noção de uma disparidade subjetiva, uma dessimetria entre os sujeitos, e afirma que a intersubjetividade⁴⁵ nada pode dizer do fenômeno da transferência porque não se trata de dois eus. Lacan (1992, p. 19) pergunta: a intersubjetividade não seria o mais estranho ao encontro analítico? A experiência freudiana estanca desde que ela, a transferência, surge e floresce na sua ausência.

Se o amor é o laço mais primitivo que liga os homens, que amor é esse vivido na transferência? Seria esse laço primitivo o mais atual nas relações? Como se opera a transferência na situação ensino-aprendizagem. Se há dois eus e, portanto, uma disparidade

⁴⁴ Contratransferência – refere-se à função do analista na contramão do processo da análise. Lacan prefere falar de “desejo do analista”, que gira em torno do luto do objeto, referindo-se a uma disparidade subjetiva que se opõe à intersubjetividade (na sentido de que um sujeito suporia um outro sujeito) que a noção de contratransferência evoca.

⁴⁵ “A primeira noção de Desejo vem de Hegel (die Begierde), do encontro intersubjetivo e do reconhecimento entre dois que lutam; e onde somente o que enfrenta a morte se impõe desejantemente [...] mas tal Desejo é bem distinto do Wunsch freudiano, que obedece à dinâmica e economia das pulsões, entre corporais e incorporais. A partir de 1959, sob o impacto da obra de Heidegger, Lacan estabelece uma nova noção de Desejo, distinta daquela que resultava da intersubjetividade. Postula a existência de um Outro, lugar discursivo da existência dos significantes, onde se constitui o sujeito. Sua premissa, se posso resumi-la, afirma que o indivíduo só se assujeita desde sua inscrição no conjunto de termos significantes”. Chaim Samuel Katz, psicanalista (membro da Formação Freudiana) e escritor. xaim@alternex.com.br.

subjetiva, ou, como diria Folberg, uma “singularidade subjetiva”, como situar o professor na posição daquele que ensina? Sua subjetividade⁴⁶ não estaria em causa assim como o seu desejo?

A transferência é condição na situação psicanalítica de tratamento assim como a preocupação com a resistência advinda da própria transferência, como efeito do amor que resiste ao desejo como desejo de Outro: a resistência faz obstáculo à “confissão” de um desejo inconsciente. A transferência para além ou aquém do divã é um fenômeno frequente, que pode acontecer praticamente com todos os sujeitos, como uma estrutura de funcionamento do sujeito, um modo de interagir com os outros. Pergunta-se: como se dá e como opera a transferência no contexto das aprendizagens escolares, que implicam as figuras do ensinante, do aprendente na sua articulação com o saber?

Freud ([1912] 1969, p. 135) diz que “permanece sendo um enigma a razão por que, na análise, a transferência surge como resistência mais poderosa ao tratamento, enquanto que fora dela, deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso.”

Não é o “sucesso” o que mais almejamos no contexto das aprendizagens? Sucesso não significa ausência de problemas ou obstáculos: sucesso como o resultado final, aprendizagem realizada e que, mesmo que queiramos, nunca concluímos. Sucesso não combina com fracasso, mas o “fracasso”, no final, seria o abandono do aprender, não a dita dificuldade de aprender. Fracasso pela imposição do objeto não se deixar modificar no processo do aprender. O que poderíamos estar evitando ou recusando a possível mudança interna, protegendo nosso *status*, nosso suposto conforto de alienação subjetiva, na fé ao Outro que contém um saber de “garantia”, o saber “absoluto” onde o desejo não conta?

⁴⁶ Sobre a subjetividade Lacan diz: “Nossa subjetividade, fazemos com que ela se construa inteiramente na pluralidade, no pluralismo desses níveis de identificação a que chamaremos o ideal do eu, o eu ideal, que chamaremos, também identificado, o eu desejante.” (1992, p. 150).

Ainda, na análise há a transferência circulando entre o analista e seu analisante, a qual deve ser superada pelo analista e assegurada pela ética do desejo. O desejo do analista começa onde termina a transferência, entendida na psicanálise como obstáculo e resistência do lado do analista e, ao mesmo tempo, material para possível interpretação. Como poderíamos pensar que, da parte do professor, como aquele que ensina ou transmite um conhecimento, não pode ocorrer junto à transferência uma “resistência” enquanto obstáculo para a aprendizagem?

Se a resistência é efeito da transferência no tratamento analítico, cuja forma é a do amor, o amor que precisa ser devidamente encaminhado. Esse amor de transferência também pode impedir o transcurso no processo da aprendizagem. Se a demanda de amor, frente ao surgimento da dúvida, da angústia, da ignorância, for supri-las, escamotear-se-á a falta que instaura o desejo para manter o amor a todo custo.

Outro obstáculo que poderíamos considerar é quanto à posição do professor frente ao discurso. Se o professor imbuir-se de um saber que pretende ensinar tal e qual, isso implica uma idéia de que é possível a transmissão do saber como um “saber” que ele “tem” e quer “dar aula”, então vai ensinar “o que tem é o que sabe”. O professor, nessa posição, apropria-se de “todo” o saber e se afirma como aquele que sabe, o mestre. Ora, o saber “do” professor que ele pensa transmitir está na ordem do impossível no que diz a psicanálise sobre o saber e a transmissão, visto que a aquisição não corresponde à linearidade da transmissão de um saber. O saber é da ordem do singular.

Paradoxalmente, então, o professor vai ensinar quando se destituir de um saber *a priori*, à semelhança da transferência da situação psicanalítica de tratamento, do “amor ao saber” ao “desejo de saber”. Situa-se o saber como não estando no professor nem no aluno; o saber como algo buscado, que implica o desejo de aprender do professor como condição de ensinar do professor, pois se ele deseja é por que não tem?.

Isso aponta para a questão do amor ao professor ou do amor ao aluno como algo que precisa ser superado; limitar-se ao amor ao saber é desejo de não-saber. Esse amor à figura do professor aprisiona o sujeito do desejo, que supre a falta de saber na consistência do registro imaginário acalentado na gozosa relação especular, onde o desejo não conta, faz-se objeto, escamoteia ou nega a castração, impedindo o acesso ao espaço simbólico necessário no processo do aprender. Dessa maneira, pensamos que a relação especular faz obstáculo à situação psicanalítica de aprendizagem.

Partimos para a análise possível numa visão tridimensional utilizando o dispositivo de Lacan dos três registros - o real, o simbólico e o imaginário -, que, além de transcender a visão intersubjetiva de dois eus para o sujeito psíquico, implica sua relação intrapsíquica. A aprendizagem possível passa do amor ao saber para desejo ao saber no registro simbólico, aquém de uma demanda de saber, saber não suprido, portanto marcado pela falta, mas sempre buscado, via demanda como um eterno reconhecimento. São essas questões a serem abordadas ao longo deste trabalho.

Voltando aos estudos sobre a transferência, Freud (apud KAUFMANN, 1996, p. 548) usou pela primeira vez o termo, em 1888, para designar mudança do sintoma histérico de um lado para outro do corpo. Seguindo, em 1895, nos “Estudos sobre a histeria”, inaugurou o conceito de transferência e situou-o como uma *übertragung*, uma falsa ligação, “um falso amor” com o analista, uma ligação reveladora do passado e da resistência.

Ocorre nesse contexto da relação de Freud e Breuer a diferença entre eles. Breuer, qualquer que seja a causa, não deu continuidade à *talking cure*. Lacan (1960-1961) diz que a conduta de Freud faz dele o senhor de Eros, o temível pequeno deus, visto que Freud escolheu servir a *Eros* para servir-se dele.

Em 1912, em seu texto *A dinâmica da transferência*, Freud examinou teoricamente o fenômeno da transferência, conceituando-a como um modo específico de conduzir-se na vida

erótica, baseado no modelo vivido de nossa relação com esse primeiro outro, os diversos clichês estereotípicos freqüentemente repetidos e reimpressos no decorrer da vida como marcas de nossa posição subjetiva, um modo de interagir com os outros. Esboça, assim, um dado estrutural de funcionamento do sujeito, focalizando uma compreensão da transferência como recalque de um desejo no passado que surge para se atualizar no presente.

Freud (1915), em *Observação sobre o amor de transferência*, traz o conceito de transferência, que passa pela vertente afetiva, interpretada por muitos como uma relação intersubjetiva de amor e/ou ódio, referindo-se às amorosas como transferência positiva, e às sexuais como transferência negativa, efeitos de uma interpretação sem a trindade do nó borromeano, registro da dimensão real, simbólica e imaginária de Lacan (1953). Entretanto, no ensino de Lacan a transferência é situada com relação ao lugar do analista, vinculada com relação ao suposto saber, não ficando limitada ao entendimento de transferência como sentimentos positivos e negativos, entendidos como efeitos da transferência, não como a própria transferência.

Lacan ([1951] 1998, p. 225), nos *Escritos*, diz “a transferência não resulta de nenhuma propriedade misteriosa da afetividade e, mesmo quando se trai sob uma aparência de emoção, esta só adquire sentido em função do momento dialético que se produz.” Esse entendimento sobre a transferência, como “transferir um modelo vivido”, também foi aplicado na educação, concebendo-se então, desde esse lugar de compreensão, que as relações positivas de amor entre professor-aluno permitiriam melhor aprendizagem, ao passo que as negativas dificultariam o aprender. *Confundiu-se* o amor na figura do aluno com a figura do professor, destituindo-o de sua função enquanto relação de lugar, de posição na relação com o saber, como um lugar terceiro.

Ora, a transferência como a presença do passado no presente, compreendida como um fenômeno de imago, existe, porém necessário se faz transcender essa fenomenologia do outro para a dimensão simbólica e toda a implicação da linguagem enquanto laço social.

É mister lembrar que transferência existe onde há pessoas, onde há o encontro de, no mínimo, duas pessoas; também existia antes mesmo do encontro. Como refere Mannoni (1991, p. 57), “evidentemente...a transferência transfere algo do passado – mas algo que no passado já funcionava ao modo de uma transferência sem origem atestável, tão bem que aquilo que é transferido seria...a própria transferência... mobilizar o inconsciente.”

Se, na análise, a transferência é fundamental para que o desejo ali faça sua ancoragem, então na educação também o é, pois existem sujeitos implicados ali. Recorremos ao que diz Lacan (1953-54) no seminário *Os escritos técnicos de Freud*:

em sua essência, a transferência eficaz de que se trata é simplesmente, o ato de palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência simbólica, ocorre alguma coisa que muda a natureza dos dois seres em presença.

Na análise o encontro entre o analista e o analisando se dá pela via do sintoma, como justificativa de uma demanda do analisando, à espera de que o analista lhe diga ou lhe dê um saber sobre o que falta para deixar de sofrer e aí nada faltar; demanda um saber verdadeiro que suture essa falta, que cubra o real traumático impossível de se inscrever. Enquanto o analista é convocado pelo seu desejo de escuta, numa escuta regida pela ética do desejo aliada à estética do bem-dizer, abre o espaço da transferência, a qual permanece inconsciente. Nesse contexto transferencial, certamente advirá à resistência, que convoca como emergência uma interpretação, para que, assim, a análise prossiga. Aqui se guardam as devidas diferenças entre o que deve ou não ser interpretado, pois há diferentes sintomas, lembrando-se que o sintoma de estrutura é o que marca o lugar do sujeito e que o sintoma clínico revela seus excessos.

Fica na promessa ao longo do processo da análise que esse saber venha à tona e que vá ser articulado pela transferência. Constatamos que o amor instala-se como efeito da transferência, como um amor que supõe um saber no outro, amor que vai produzir mais demanda de amor. Como transformar ou transladar esse amor maciço em dimensão de desejo? Lacan vai responder a essas questões recorrendo ao *Banquete* de Platão, apontando a relação entre Alcibiades e Sócrates. Situa Sócrates como “precursor do analista” enquanto diz “nada saber a não ser o que se refere ao desejo.”

2.9.3 Então, é amor ao saber?

A transferência é definida por Lacan como o “amor que se dirige ao saber”, situando-nos no paradoxo da própria demanda de amor originária de um desejo ao saber, cuja finalidade, como de todo o amor, não é o saber, mas o objeto causa de desejo. Essa é a significativa contribuição de Lacan, a criação do conceito do Objeto “a” como objeto do desejo e objeto causa de desejo para elucidar o que causa a transferência, a qual, no seu dizer, depende do objeto “a” e de que o sujeito suposto saber seja o intérprete desse objeto “a”.

A transferência seria uma insistência de um saber sobre o passado esquecido ou sobre o saber como encontro do objeto perdido? Junto à questão sobre a lembrança ou rememoração, perguntaríamos sobre essa insistência em repetir o que passou se já passou. Repetir para reviver o passado supostamente “feliz”? Repetir porque não aprendeu a lição; logo, repetir estaria a serviço do memorizar. Mas, nesse caso, não seria repetir porque permanecem traços na memória que insistem em demarcar, independentemente de prazer ou desprazer? Ou ainda, repetir para abandonar o saber “vencido” e buscar o novo.

A partir de Freud a repetição pode ser articulada sob dupla vertente: de um lado, rememoração; de outro, atuação. Freud (1914), em *Recordar, repetir e elaborar*⁴⁷, diz que aquilo que o paciente não recorda, repete – *acting out* -, sem saber que está repetindo. Situa a transferência como um fragmento da repetição, e a repetição, situa como uma transferência do passado esquecido, atualizado na situação psicanalítica de tratamento, que, quando o paciente resiste, repete no lugar de recordar. Ora, a rememoração completa é impossível e nos remete à questão de que há recalque originário, ou seja, remete ao primeiro momento da operação do recalque, do impossível acessar.

Nesse mesmo ano (1913), em *Novas recomendações sobre a técnica*, Freud postula que somente a repetição na transferência pode libertar as lembranças reprimidas. Isso evitaria uma eterna compulsão à repetição, introduzindo o conceito de neurose de transferência.

Julien (1993) comenta sobre Freud que, até 1920, havia uma insitência no rememorar, *erinnern*, situando a análise como a arte da interpretação, *deutungskunst*. A partir desse momento, a presença do passado no presente não é mais recordar tal e qual, justamente porque há transferência, que é uma repetição, *wiederholung*, compreendida como

⁴⁷Caon propõe o termo “perlaborar”. O termo “perlaborar” não se encontra no dicionário, porém temos os prefixos latinos: Re – entendido como movimento para trás e Per – movimento através...Logo, se juntarmos o prefixo à palavra elaborar, teremos “perlaborar” significando um movimento através da elaboração, resultado do desmembramento das resistências. No artigo “A dinâmica da transferência” (1924), Freud nos coloca que os impulsos inconscientes não desejam ser recordados da maneira pela qual o tratamento quer que o sejam, mas esforçam-se por reproduzir-se de acordo com a atemporalidade do inconsciente e sua capacidade de alucinação. A recordação se reproduz quando dizemos agindo ou falando; é uma repetição, pois não há como repetir sem a linguagem ou com a ação. O repetir é o dizer agindo, atuação, enquanto que a elaboração é o dizer falando, a falação. Para que o paciente possa elaborar suas resistências, é necessário que haja *insight*. O *insight* não é uma percepção, nem algo intelectual; é algo interno, reordenação do inconsciente; é o efeito de uma boa interpretação; é deixar de ver com os olhos de criança e passar a ver com os olhos de adulto. Quando o analista revela a resistência que não é reconhecida pelo paciente, familiariza-o com ela, ele o leva a um esclarecimento que só se justifica como forma de chegar à interpretação. Dessa forma, o esclarecimento prepara para a interpretação a qual servirá para desbloquear as resistências *per via di porre* ou *per via di leva*. Quando o sujeito assume sua fragilidade, ele estará perlaborando, se movimentando através de suas resistências. Freud (1924) nos coloca que a elaboração é a parte do trabalho que efetua maiores mudanças no paciente e que distingue o tratamento analítico de qualquer tipo de tratamento por sugestão. Perlaboracao permite uma historização situada e datada.

um reviver, *wiedererleben*, ou seja, reviver um fragmento esquecido da vida, mas não perdido, *ein Stück*. Volta no aqui e agora como um reflexo especular do passado esquecido, *als spiegelung*. Lacan (1948) vai esclarecer que esse reflexo ótico se realiza no espelho, imagem do analista. Lê-se no texto freudiano de 1920 que a transferência é outra forma de lembrar, de se lembrar, não intrapsíquica, mas fora pelo viés deste terceiro que é a presença da imagem do analista.

Vejamos o que Freud segue dizendo em 1920 em *Além do princípio do prazer*, momento em que faz um importante acréscimo conceitual ao postular sobre a existência da pulsão de morte e situar o fenômeno da transferência como um exemplo de compulsão à repetição penosa e infantil. Por essa o paciente é obrigado a repetir, ou seja, ele não tem escolha e não pode ter acesso a uma completa rememoração; repete, trazendo nessas repetições vestígios da sexualidade edípica como se fosse uma experiência contemporânea realmente vivida com o psicanalista.

Freud, ainda em 1920, v. XVIII (1976, p. 32), diz que o recalcado não resiste, insiste e repete no lugar de recordar,

a fim de tornar mais fácil a compreensão dessa *compulsão à repetição* que surge durante o tratamento psicanalítico dos neuróticos temos acima de tudo de livrar-nos da noção equivocada de que aquilo com que estamos lidando em nossa luta contra a resistência seja uma resistência por parte do inconsciente. O inconsciente, ou seja, o recalcado, não oferece resistência alguma aos esforços do tratamento. Na verdade, ele próprio não se esforça por outra coisa que não seja irromper através da pressão que sobre ele pesa, a abrir seu caminho à consciência ou a uma descarga por meio de alguma ação real. A resistência durante o tratamento origina-se dos mesmos estratos e sistemas mais elevados da mente que originalmente provocaram o recalque.

Se pensarmos segundo um modelo proposto dos sistemas “superiores”, ego e super-ego, que tentariam impedir a realização de nossos desejos, não resvalaríamos no que sustenta a psicologia do ego como proposta de intervenção nos mecanismos de defesa, no reforçamento egóico, sustentado pelo processo secundário e princípio de realidade?

A partir de 1923 Freud ampliou o conceito de transferência, não se restringindo à repetição de lembranças e pulsões reprimidas. Freud refere que a compulsão à repetição conduz ao desprazer, contrapondo-se à hipótese do princípio do prazer, considerado como princípio da homeostase. Situa a transferência no aspecto de resistência, momento em que o analisante repete e, por isso, se faz necessária a interpretação. Na verdade, Lacan, em 1948, vasculhou o texto de Freud de 1936 *Além do princípio de realidade* e descreveu o processo analítico em termos de *imago*. Então, situou a transferência como uma mudança, *ubertragung*, de uma imagem, passando de uma pessoa antiga para a do analista. Pela palavra, o psicanalista restaura a unidade dispersa no tempo e a restitui em sua dimensão imaginária, não real.

Em 1936-1952, Lacan (1998, p. 88) falou da transferência como um fenômeno de imago e que a presença do passado no presente não seria uma rememoração enquanto da ordem da recordação, e, sim, uma repetição (*Wiederholung*) no sentido de reviver (*Wiederleben*). Mais tarde retomaria esse posicionamento. Lacan ([1936] 1998, p. 82), em *Além do princípio de realidade*, descreveu a transferência

como uma mudança, *Übertragung*, de uma imagem, passando de uma pessoa antiga para a do analista. O analisando encarna e realiza o que ele é: a imagem pela qual ele é agido; ele imprime-se nela os traços sobre a imagem ao analista; ele desconhece, no sentido de que ignora tanto sua natureza como sua importância. Em compensação, pela palavra, o psicanalista restaura a unidade dispersa no tempo e a restitui.

a experiência analítica se desenrola inteiramente Em 1951, no texto *Intervenção sobre a transferência*, Lacan começa a dizer que nessa relação sujeito a sujeito e que é essencialmente da ordem da palavra como lugar da verdade. Afirma que a psicanálise é uma experiência dialética. “Numa psicanálise, com efeito, o sujeito propriamente dito constitui-se por um discurso em que a simples presença do psicanalista introduz, antes de qualquer intervenção, a dimensão do diálogo.” (p. 215). Ainda, “a intervenção do analista, como

aquele que vai operar sob dois registros: o da elucidação intelectual, pela interpretação e o da manobra afetiva, pela transferência.” (p. 88).

Nesse período Lacan define a transferência dando supremacia à imagem, transferência como imagem dual, como transporte de imagens, apresentando, então, a transferência como resistência à verdade. Lacan (apud JULIEN, 1993, p. 63) comenta que “a transferência é estagnação da dialética pela pregnância do imaginário na relação intersubjetiva”. Portanto, a descoberta da imago não permite ultrapassar os obstáculos necessários para que a análise ande. Até mesmo Freud se enganou, diz Lacan, em relação ao caso Dora. Freud escreveu em 1905 que Dora lhe transferia a imagem do Sr. K; em 1923, que “**Doramaria**” Sr. K., que, entretanto, servia de apoio identificatório, não de objeto. Dora interrogava-se sobre o que é ser mulher.

Lacan, em 1953-54, no seminário 1 *Os escritos técnicos de Freud*, mudou de posição ao colocar a transferência como um processo, não mais como obstáculo da ordem da imagem devido à dimensão simbólica existente na transferência, considerando esta com o ato da palavra Lacan (1986, p. 130). Assim refere:

Na sua essência, a transferência eficaz de que trata simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica – alguma coisa que muda a natureza dos dois seres em presença.

Se Freud traz o fundamento, a questão é: como o ler? Lacan⁴⁸, em 1953, bebeu na fonte de Freud e, tomado da primeira tópica deste (1900), fala de representação⁴⁹, como destaca em Julien (1993, p. 63), “uma representação inconsciente se faz representar por uma representação pré-consciente. Sendo as transferências: *-Übersetzungen-* transposições pela mudança de lugar da inscrição.”

É importante pontuar que, nas situações de aprendizagem, evocamos as funções de lembrar, memorizar e repetir como condição para aprender, numa insistência de superação destas. Entretanto, elas são coadjuvantes do processo, acompanham o sujeito como próprio de sua constituição psíquica. A psicanálise resgata esses “restos” como preciosidade, matéria-prima do processo de aprendizagem; assim, escamoteá-los seria como jogar fora os ingredientes para a feitura do bolo, os quais, além de garantirem o sabor e gosto à vida, possibilitam sua construção criativa. Nesse contexto de transferência é mister resgatar o outro, professor e aluno, que estão intimamente implicados numa dimensão real, simbólica⁵⁰ e imaginária.

Lacan, em 1964, radicalizou no seu seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, ao dizer que transferência não tem nada a ver com a repetição. Ele diz que a transferência depende do objeto e do sujeito suposto saber. Assim, “a transferência é uma repetição. Não digo que isto seja falso e que não haja repetição na transferência. Não digo que não tenha sido a propósito da transferência que Freud abordou a repetição. Digo que o conceito de repetição nada tem a ver com a transferência.” (1990, p. 36).

⁴⁸Em 8 de julho de 1953, Lacan volta a Freud, enunciando a tripla nomeação: real, simbólico e imaginário. Nomes ligados ao ato de fundar sua definição na referência a Freud. Os comentários de Julien (1993) são de que, nessa data o real é somente nomeado, sem ser ainda mostrado; o imaginário é retomado e transformado em sua relação com o simbólico e este, principalmente, será promovido ao primeiro plano.

⁴⁹ Representação, entendida como “o fato de tornar sensível (um objeto ausente ou um conceito) por meio de uma imagem, de uma figura, de um signo”; trata-se de uma reprodução e carrega consigo, portanto, a idéia de um objeto que seria seu referente. Para Freud, é uma noção-chave destinada a sustentar a teoria da pulsão, indicando uma perda do presente ao mesmo tempo em que marca sua incidência. (KAUFMANN, 1996, p. 453).

⁵⁰ Simbólico faz parte junto ao real e ao imaginário constituintes do nó borroniano.

A transferência na relação com a repetição não é toda repetição, mas é a repetição de uma demanda dirigida do lugar do Outro, o retorno de uma demanda passada, mas, por não ter sido reconhecida anteriormente, volta pelas formações do inconsciente. Assim, refere Lacan que, desde que um sujeito se dirija a outro sujeito com uma palavra plena⁵¹ e autêntica, há transferência, para ser reconhecido o próprio ponto em que não o foi: página em branco, capítulo censurado, fragmento rejeitado, *verworfen*, de sua história. Nesse mesmo seminário Lacan faz uma revisão do conceito com relação ao vocabulário aristotélico. Estabelece que o *autômaton*⁵² é um encontro ao acaso, sempre faltoso e nomeia com a palavra “tiquê”⁵³, traduzido por encontro com o real⁵⁴, o real que está para além autômaton, que é a rede significante.

A história, então, da descoberta da repetição como função, em Freud, vai se definir na relação do pensamento com o real para Lacan, onde a transferência como repetição contrapõe a transferência como um encontro da ordem do real.

Lacan vai elucidar com o conceito de objeto “a”, do que está em questão do fechamento, que a transferência faz do inconsciente, justificando sua afirmativa de que transferência não é repetição, no sentido freudiano. Para Lacan a partir, então, de 1953, a transferência, porque simbólica, não é obstáculo de análise, mas condição para tal.

Relembrando o artigo de Freud (1914) na melhor tradução, *Rememorar, repetir, perlaborar*, coloca-se o limite da recondução para o passado ao “renomear ideal” por perlaboração; há um lugar vazio que permanece da rememoração que falta. Ocupar esse lugar vazio é função das transferências.

⁵¹ “Palavra Plena na medida em que realiza a verdade do sujeito”. (LACAN, 1986, p. 63).

⁵² Autômaton: na doutrina aristotélica, é uma causa tomada num sentido mais próximo do acaso, de uma causa acidental na qual não houve nenhuma deliberação humana ou divina.

⁵³ Tiquê: na doutrina aristotélica é uma causa divinamente desconhecida, porém nomeada, responsável pela sorte.

⁵⁴ Real: refere-se ao impossível, ao indizível, ao lugar onde as palavras faltam e não cessam de não se inscrever.

Ainda chegamos à compreensão de que a transferência, no imaginário, é uma repetição enquanto demanda de reconhecimento, e que a transferência no simbólico é um apelo ao Outro, o lugar da palavra, lugar sustentado pelo analista. Porém, Lacan adverte que a análise não é o desvelamento e a aceitação das leis do destino. Há uma razão da presença de um analista e distinguem-se *Wiederholung* e *agieren*.

Julien (1993, p. 65) tenta dar uma pista dizendo: “Há uma especificidade, em razão da presença de um analista. [...] as duas vias – a do *erinnern* e a do *Übertragung* – têm funções diferentes.” É isso que Lacan vai mostrar em 1960, no seminário sobre transferência, distinguindo o *Wiederholung*, que destaca o simbólico (do inconsciente), e o *agieren*, que destaca o pulsional, o *Trieb* futuro, onde o simbólico falta, em virtude do recalçamento irreduzível, *urverdrängt*. O *agieren* não é repetição do idêntico, mas uma produção nova; é da ordem do inédito, devido à própria análise.

Lacan 1960-61, no seminário VIII, *A transferência*, examinando o *Banquete* de Platão, evoca Sócrates no que diz respeito a Eros⁵⁵, por estar no lugar do suposto saber sobre o desejo, demonstrado no que o discurso de Alcibíades demanda ao se dirigir a Sócrates. Damos especial destaque ao elogio que Alcibíades faz a Sócrates.

2.9.4 Elogio ao amor

Lacan faz o convite à leitura do *Banquete* para entendermos as coisas do amor de que se trata na transferência. Sugere que o *Banquete* seja tomado como uma espécie de relato de sessões psicanalíticas, dizendo que, com efeito, é algo dessa ordem de que se trata. Os discursos são “elogios ao amor” assim chamados no *Banquet*.

⁵⁵ Eros refere-se a amor.

O “elogio ao amor” consistiu num jantar na casa de um poeta, Agatão, para comemorar sua vitória no concurso de tragédias. Então, resolvem os convivas instituir outro concurso, oratório, desta vez se iniciando com os cinco primeiros presentes: Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes, Agatão e Sócrates. Após os jogos de elogios regrados pelo tema do amor, entra em cena Alcibiádes.

Fedro é o primeiro a falar que o amor é causa primeira de todos os bens e tem dois títulos: a admiração e o louvor dos mortais. Diz ser o amor um grande deus; logo, falar de amor é falar de teologia. Faz alusão ao mito de Aquiles e de Alcestes, ao maravilhamento dos deuses quanto à sublime atitude do amado, *érôménos*⁵⁶, se este se comportar como se espera que se comporte o amante, *érastés*⁵⁷. A posição do amante é marcada por aquilo que falta e que ele não sabe o que é, ao passo que a posição do amado é daquele que não sabe o que tem de oculto que causa o desejo. Refere Lacan ([1961] 1992, p. 46):

O *érôménos*, objeto amado, não se situou sempre como aquele que não sabe o que tem, o que tem de oculto, e que constitui sua atração? O que ele tem não é aquilo que, na relação do amor, é convocado não apenas a se revelar, mas a tornar-se, a ser atualizado, quando era, até então, apenas possível? [...] O amado, ele também não sabe. Mas é de outra coisa que se trata – ele não sabe o que tem.

Lacan ([1961] 1992, p.46) aponta para o desencontro do amor: “Entre esses dois termos que constituem, em sua essência, o amante e o amado, não há nenhuma coincidência. O que falta a um não é o que existe, escondido, no outro. Aí está todo o problema do amor [...] basta amar, para ser presa dessa hiância, dessa discórdia.” Assim, segue dizendo Lacan ([1961] 1992, p. 47), a significação do amor é dada em medida que “a função de *érastés*, do amante, na medida que ele é sujeito da falta, vem no lugar, substituir a função do *érôménos*, o objeto amado, que se produz à significação do amor.”

⁵⁶ *érôménos*= aquele que é amado

⁵⁷ *érastés*= aquele que ama

A intersubjetividade que parece estabelecer-se nessa relação com o amor, como dois seres que se amam, é posta de modo diferente por Lacan. Para ele, não são, de modo algum, dois sujeitos ou um sujeito, o outro enquanto visado no desejo é visado, como objeto amado, como o ser do outro no desejo. Lacan fala do amor como sendo uma metáfora, uma substituição; o amor articulado ao lugar do desejo, enfim, visando ao desejo é o outro, como objeto amado, não um sujeito. Esse desejo pelo objeto amado, objeto escamoteado porque nunca o encontra, encontra na via do amor um suposto acesso o outro, que Lacan (1992, p. 59), poeticamente diz:

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a acha que se inflama de repente, seu jeito de pegar, de atrair, de atijar é estritamente solidário a maturação do fruto, à beleza da flor, ao flamejar da acha. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, de atijar, a mão foge o bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de você, e neste momento é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas – então, o que aí se produz é o amor.

Pausânidas, o político educador, é o segundo a discursar e seu discurso é de sociólogo. Fala do amor como uma troca, num encontro que se dá no contexto de uma aquisição: um contribui com sua inteligência e o outro ganha um saber. O erômeno concede seus favores a seus eraste, segundo regras estabelecidas, segundo o saber de uma ética cívica do amor *Educativo*. Aceitar ser amado serve para aquisição da honra, da coragem e da virtude de seu eraste. Postula ter o amor duas origens e, por conseguinte, não ser único; existem duas Afrodites e, sem amor, não há Afrodite. Lacan (1992, p. 61) retoma o mito e comenta:

Uma delas em nada participa da mulher: ela não tem mãe, nasceu da projeção sobre a terra da chuva engendrada pela castração primordial de Urano por Cronos. É daí que nasce a Afrodite Urânia, que nada deve à duplicidade dos sexos. [...] A outra Afrodite nasce um pouco depois, da união de Zeus com Dione... Pandêmia. O tom depreciativo, de desprezo, é expressamente formulado no discurso de Pausânias - é a Vênus popular, inteiramente do povo, a Vênus daqueles que misturam todos os amores, que os procuram nos níveis inferiores, que não fazem do amor esse elemento de dominação elevado trazido pela Afrodite Urânia.

Há uma competição do amor que preside à luta: “Agatoi”, os mais vigorosos, que sabem pensar, “Aganoteton”, o amor, preside a luta, a concorrência entre os postulantes, pondo à prova aqueles que se apresentam na posição de amantes; a escolha se sucede à prova, *Pausânias*. Lacan (1992, p. 66) conclui dizendo: “O Amor Urânio, é isso, e aqueles que não o alcançam, pois bem, que recorram à outra, à Vênus Pandemia, a grande libertina, que também não o alcança.”

Erixímaco é o terceiro a falar. Médico, institui a medicina como uma grande arte e fala de harmonia, de acorde e de equilíbrio, como essência da função do amor entre os seres.

2.9.5 Amor, errância da completude

A seguir fala Aristófones. Na seqüência ele falaria depois de Pausânias, porém não o fez porque estava com soluço. Lacan (1992, p. 91) diz que Aristófones é o poeta cômico, um bufão, um homem obsceno, e Platão o faz dizer as melhores coisas sobre o amor. Aristófones não explica as virtudes do amor, mas a sua natureza, totalidade sem falha, imagem de completude, que é a redução a um segundo Platão (1986, p. 125-126),

nossa natureza outrora não era a mesma que a de agora, mas diferente. Em primeiro lugar, três eram os gêneros da humanidade, não como agora, o masculino e o feminino, mas também havia a mais um terceiro, comum a estes dois, do qual resta agora um nome, desaparecida a coisa; andrógino era então um gênero distinto, tanto na forma como no nome comum a dois, ao masculino e ao feminino, enquanto que agora nada mais é que um nome posto em desonra. Depois, inteiriça era a forma de cada homem, com o dorso redondo, os flancos em círculo; quatro mãos ele tinha, e as pernas o mesmo tanto das mãos, dois rostos sobre o pescoço torneado, semelhante em tudo; mas a cabeça sobre os dois rostos opostos um ao outro era uma só, e quatro orelhas, dois sexos, e tudo o mais como desses exemplos se poderia supor. E quanto ao seu andar, era também ereto como agora, em qualquer das duas direções que quisesse; mas quando se lançavam a uma rápida corrida, como os que cambalhotando e virando as pernas para cima fazem uma roda, do mesmo modo, apoiando-se nos seus oito membros então, rapidamente eles se locomovem em círculo.

Esses seres redondos tinham força, vigor e presunção e, ao se voltarem contra os deuses, Zeus e os demais, foram castigados. Diz Zeus em *Platão* (1986, p. 127):

Acho que tenho um meio de fazer com que os homens possam existir, mas parem com a intemperança, tornando-os mais fracos [...] cortarei a cada um em dois, e ao mesmo tempo eles serão mais fracos e também mais úteis para nós, pelo fato de se terem tornados mais numerosos; e andarão eretos, sobre duas pernas.

Então, como castigo, cortaram um em dois e, com essa realidade mutilada, cada uma das partes foi condenada a uma errância, desejosa de reencontrar a sua própria metade perdida e a ela se unir. Para Platão (1986, p. 128),

envolvendo-se com as mãos e enlaçando-se um ao outro, no ardor de se confundirem, morriam de fome e de inércia em geral, por nada querer fazer longe um do outro. E sempre que morria um das metades e a outra ficava, a que ficava procurava outra quer se encontrasse com a metade do todo que era mulher – o que agora chamamos mulher – quer com a de um homem; e assim iam se destruindo.

Zeus, tomado de compaixão, mudou-lhe o sexo para a frente, pois, até então, era para fora e não podiam reproduzir um no outro. Assim, foi possível constituir a raça através da geração quando do encontro do homem com uma mulher.

Aristófonos, então, atribui o amor de um ser pelo outro num movimento de restaurar a antiga natureza, num suposto encontro do complemento da parte perdida, fazendo um só de dois. O que é impossível, o problema colocado pelo amor, é que este não se trata do encontro harmonioso com o objeto, mas de sua falta radical, então suposto causa do desejo, “nossa antiga natureza era assim e nós éramos um todo; e, portanto ao desejo e procura do todo que se dá o nome de amor.” (PLATÃO, 1986, p. 132).

Ao discursar, Agátão fala que o amor é falta de nada e tem todas as virtudes e qualidades. O poeta fala do amor na sua dimensão trágica, *Atè*, termo grego que se refere a infortúnio, a calamidade, o destino, contrapondo-se ao poeta Aristófonos, que fala do amor

na sua dimensão cômica. Para Agatão, “amor, primeiramente por ser em si mesmo o mais belo e o melhor, depois é que é para os outros tantos bens. Mas ocorre -me agora também em verso dizer alguma coisa, que é ele o que produz [...] paz entre os homens, e no mar bonança, repouso tranqüilo de ventos e sono na dor.” (PLATÃO, 1986, p. 142).

2.9.6 Amor então, é falta?

Iniciado o jantar, Agatão reclama da ausência de Sócrates, que chega em meio ao jantar e exclama: “Aqui, Sócrates! Reclina-te ao meu lado, a fim de que ao teu contato desfrute eu da sábia idéia que te ocorreu em frente de casa. Pois é evidente que a encontraste, e que tens, pois não terias desistido antes.” (PLATÃO, 1986, p. 96).

Este ilustra a posição de Sócrates no que se refere às coisas do amor como aquele que sabia alguma coisa. Sócrates começa por interrogar Agatão, o seu amado, e o faz segundo o método socrático, fazendo surgir no seu lugar o *erôtômenos*, o interrogado. Despreza ironicamente essa suposição de saber e introduz a dimensão da falta.

A chave do Banquete é dada no soluço de Aristófones, em meio a risos e à louvação de “taça plena”, quando Sócrates toma a palavra e introduz um corte:

Seria bom, Agatão, se de tal natureza fosse a sabedoria que do cheio escorresse ao mais vazio, quando um ao outro nos tocássemos, como a água dos copos que pelo fio de lã escorre do mais cheio ao mais vazio. Se é assim também a sabedoria, muito aprecio reclinar-me ao teu lado, pois creio que de ti serei cumulado com uma vasta e bela sabedoria. A minha seria um tanto ordinária, ou mesmo duvidosa como um sonho, enquanto que a tua é brilhante e muito desenvolvida...

Continuou Sócrates, a respeito do amor, interrogando Agatão sobre o belo ser um atributo do amor:

Amor é amor de nada ou de algo? [...] Será que o Amor, aquilo de que é amor, ele o deseja ou não? [...] E é quando tem isso mesmo que deseja e ama que ele então deseja e ama, ou quando não tem? [...] O que deseja, deseja aquilo de que é carente [...] Porventura desejaria quem já é grande ou quem já é forte ser forte [...] Observa então se, quando dizes “desejo o que tenho comigo”, queres dizer outra coisa senão isso: “quero que o que tenho agora comigo, também no futuro eu o tenha” [...] Como qualquer outro que deseja, deseja o que não está à mão nem consigo, o que não tem, o que não é ele próprio e o de que é carente; tais são mais ou menos as coisas de que há desejo e amor. (PLATÃO, 1986, p. 148-150).

Sócrates, em seu discurso, faz a passagem do amor ao desejo, no que substitui o termo “amor” pelo “desejo”, assinalando que o objeto do desejo se articula a partir de uma ausência, de uma falta. Sócrates introduz em sua dialética, formulando o termo “falta”. Se desejo é o belo, então, porque o belo não tem.

Ao que Lacan ([1961] 1992) vai colocar a função da falta como constitutiva da relação do amor, o objeto do desejo como algo que, não possuindo, quer possuir. Entretanto, tal objeto não está à disposição, é sempre outro; esse objeto deseja e ama. Diz Lacan (1992, p. 122): “Sócrates assegura a autonomia da lei do significante, e prepara, para nós, esse campo do verbo, que lhe terá permitido criticar todo o saber humano enquanto tal”.

Algo escapa ao discurso socrático a partir da afirmação de Agatão desde que o Amor é um grande deus e de que o belo pertence ao amor, “se o amor não é belo nem bom, então é feio e mau?”. Se ... não é belo, então... é feio? Lacan (1992, p. 124) aponta aqui “a seqüência do método conhecido por mais ou menos, sim ou não, presença ou ausência, é o próprio da lei significante.” Esse algo que escapa não obtendo resposta no plano da *épistèmè* faz evocar o mito que dá acesso ao poder dizer. Lacan (1992, p. 124) diz que “Sócrates faz falar Diotima, a estrangeira de Mantinéia, que é apresentada como uma sacerdotisa. Diotima é uma sábia na arte de feitiçarias.”

Diotima apresenta o mito do nascimento do amor, que consiste no Amor como filho de Recurso (Poros) e Pobreza (Aporia). Há uma festa entre os deuses em razão do nascimento de Afrodite. Poros está presente na festa e Aporia para lá se dirige, mas fica à

porta por não ter nada para dar. Então aproveitando-se da embriaguez e do sono de Poros, deita-se a seu lado e concebe o Amor. O amor, portanto, nasce quando nasce Afrodite, a deusa da beleza. Segundo Platão (1986, p. 156),

eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista.

Lacan (1992) formula o amor como dar o que não se tem, pois o que Aporia tem a dar senão a sua falta? Sócrates coloca a questão: o que falta àquele que ama? Conduz para a dialética dos bens que Lacan postula em seu Seminário “A ética da psicanálise”, onde trata de ilusões que retêm o sujeito na via de seu desejo.

2.9.7 Amor sublime

Para Lacan (1992), toda aspiração em direção aos bens é amor, mas, para que falemos de amor propriamente dito, existe alguma coisa que se especifica. O belo especifica em direção na qual se exerce a atração pela posse ao gozo de possuir. Lacan (1992, p. 129) ainda diz, “este bem em que se relaciona ao belo, em que se especifica, especialmente, como o belo? Diotima introduz que o belo não tem relação com o ter, com que quer que possa ser possuído, mas sim com o ser, e, falando propriamente, com o ser mortal.”

O belo é como aquilo que nos ajuda a minimizar a dor para percorrer o calvário do viver. Como Lacan (1992, p. 130) define, “o belo é o modo de uma espécie de parturiação,

não sem dor, mas com o mínimo de dor possível, da penosa condução de tudo que é mortal em direção do que ele aspira, isto é a imortalidade.”

Diotima aponta também em seu discurso sobre a constância, dizendo que o sujeito se reconhece como sendo sempre o mesmo, mas tudo muda, nada é jamais o mesmo. Há renovação dos seres pelas gerações; os seres se sucedem um após outro, é o que sustenta a forma em sua constância. Essa é a referência à primeira morte, a de se conduzir na miragem do belo. Também postula que o ideal de beleza, assim como do bem, é uma ilusão sustentada no desejo de ser eterno a partir da condição de perecimento. O belo e o bem detêm o sujeito diante desse campo inominável do desejo radical. O belo guia o sujeito em relação a sua morte e, ao mesmo tempo, distancia-o, dissimulando o desejo de morte como algo inabordável. Refere Lacan (1992, p. 130), “se há dois desejos no homem, que o capturam, por um lado, na relação com a eternidade, e por outro lado, na relação de geração, com a corrupção e destruição por ela comportada, é o desejo de morte, enquanto inabordável, que o belo é destinado a dissimular.”

A tragédia evoca e esconde por trás da evocação o desejo de morte, sob o efeito da beleza trágica, quando este herói não recusa e segue sem vacilar em direção ao seu destino.

Lacan declama pelo viés do discurso de Diotima:

O desejo de belo, desejo na medida em que se apega a essa miragem, que é aprisionado por ela, é o que responde à presença oculta do desejo de morte. O desejo do belo é aquele que, invertendo essa função, faz o sujeito escolher a marca, os apelos, daquilo que lhe oferece o objeto o objeto, ou alguns dentre os objetos. É aqui que vemos, no discurso de Diotima, operar-se o deslizamento que, esse belo que ali estava, não como meio, falando propriamente, mas como transição, modo de passagem, faz com que ele se torne o próprio objetivo a ser buscado. De tanto, se o podemos dizer, permanecer o guia, é o guia quem se torna objeto, ou melhor, que substitui os objetos que podem ser seus suportes, e não sem que a sua transição seja expressamente marcada no discurso [...] Vemos os objetos se assimilarem, numa ascensão progressiva, àquilo que é o puro belo, o belo em si, o belo sem mistura. (1992, p. 131).

Então, o ideal do belo está num lugar de escamoteação à medida que passa do que era um guia para um fim a ser alcançado: “o próprio Belo, o UM”, ou seja, o objeto como suporte do belo torna-se transição em direção ao belo.

O discurso de Diotima, na medida em que busca a definição da dialética do amor, faz o delineamento da função metonímica no desejo, que, sem ter um objeto específico, mantém-se insatisfeito e impossível.

2.9.8 Amor é elogio ao outro?

É o discurso de Alcibíades, quando compara Sócrates com um silênio, que vai situar a suposição de saber correlativa ao Outro da transferência, objeto precioso que causa o desejo, segundo a fórmula de Lacan: o desejo do sujeito é o desejo do Outro. Este é o ponto alto do Banquete, não é mais elogio a *Eros*, mas o de um eraste por seu éromène.

Alcibíades chega em meio a um grande barulho de foliões, embriagado e com voz de bêbado, subvertendo as regras. Pergunta em altos brados e de forma escandalosa onde está Agatão, pedindo que o levem para junto dele. Ele se detém à porta, coroadado de heras e violetas, cumprimenta dizendo que a finalidade da sua visita é a de coroar Agatão – o anfitrião ([Platão] 1986, p. 179), “eis-me aqui, com estas fitas sobre a cabeça, afim de passá-las de minha cabeça do mais sábio e mais belo se assim devo dizer. Por ventura ireis zombar de mim, de minha embriaguez?”.

Todos o aclamam e o convidam a entrar, e Agatão o chama. Alcibíades sentou-se ao lado de Agatão, entre este e Sócrates, a quem não tinha visto ainda. Quando Alcibíades virou-se e se deparou com Sócrates, mostrou-se surpreso e reclamou pelo fato de Sócrates continuar a persegui-lo aparecendo justamente nos lugares em que menos esperava encontrá-lo.

Sócrates ([Platão] 1986, p. 178), em resposta, dirige-se a Agatão pedindo-lhe para que o proteja:

O amor deste homem se me tornou um não pequeno problema. Desde aquele tempo, com efeito, em que o amei, não mais me é permitido dirigir nem o olhar nem a palavra a nenhum belo jovem, senão este homem, enciumado e invejoso, faz coisa extraordinárias, insulta-me e mal retém suas mãos da violência. Vê então se também agora não vai ele fazer alguma coisa, e reconcilia-nos; ou se ele tentar a violência, defende-me, pois eu da sua fúria e da paixão amorosa muito me arreceio.

Não é do escandaloso que Sócrates peça proteção. Ele fala da dimensão do amor. Como Alcibiades dissera que, na presença de Sócrates, não lhe era permitido elogiar quem quer que fosse, fosse homem ou deus, exceto o próprio Sócrates, convencionou-se que, a partir daquele momento, far-se-ia o elogio ao outro, ao invés do elogio ao amor. Alcibiades faz o elogio a Sócrates. Lacan (1992, p. 153), diz “o importante da mudança encontra-se no fato de que o que vai estar em causa é fazer o elogio, *épaiños*, do outro, e é precisamente neste ponto, quanto ao diálogo que reside a passagem da metáfora, o elogio do outro não substitui o elogio do amor, mas o próprio amor.” Tem uma função simbólica e, precisamente, metafórica. O que o elogio revela tem, daquele que fala para aquele de quem se fala, uma função de metáfora do amor. Mas o que significa essa metáfora do amor?

Lacan ([1961]1992, p.152) diz que “há *agalmata*⁵⁸ em Sócrates e que foi isso o que provocou o amor de Alcibiades”, o que podemos comparar com o analisante sob transferência que supõe no analista um saber. O analista é, sob transferência, o “sujeito suposto saber”. Pelo fato de haver transferência, o analista está na posição de ser aquele que contém o *agalma*, o objeto fundamental de que se trata na análise que estabelece o lugar em que o sujeito pode se fixar como desejante. Na transferência, o analista, assim como

⁵⁸Agalma: termo grego que pode ser traduzido por ornamento, tesouro, objeto de oferenda aos deuses. Representa o ponto pivô da conceituação de objeto causa do desejo, o objeto “a”. (KAUFMANN, 1996, p. 15).

Sócrates, nada sabe do sujeito com quem embarcou na aventura da análise, porém sabe das coisas do amor, sabe do desejo.

Lacan (1992) no convida a voltar ao Banquete no momento em que Alcibiades inicia o seu discurso dizendo “Eu quero isto porque quero, seja para meu bem ou para meu mal”. Lacan (1992, p.159) revela que esta aí “a função central na articulação da relação de amor e aí também que Sócrates se recusa a responder-lhe”.

Alcibiades compara Sócrates a um sileno, um invólucro, que é encontrado nas oficinas dos estatuários e que deve, de alguma forma, ser aberto para encontrar o que está em seu interior, o que ele chama de *agalma théôn*, as estátuas dos deuses, divinas, admiráveis. Em Sócrates está esse tesouro, objeto indefinível e precioso que desencadeou seu desejo. Se o abrires, nos diz Alcibiades, e contemplardes o seu interior, quanta sabedoria haveis de lá encontrar.

Alcibiades ([Platão] 1986, p. 186) expressa assim seu louvor a Sócrates:

Sócrates amorosamente se comporta com os belos jovens, está sempre ao redor deles, fica aturdido e como também ignora tudo e nada sabe [...] não é conforme à dos silenos? E muito mesmo. Pois é aquela com que por fora ele se reveste, como sileno esculpido; mas lá dentro, uma vez aberto, de quanta sabedoria imaginais, companheiros de bebida, estar ele cheio? [...] Não sei se alguém já viu as estátuas lá dentro, eu por mim já uma vez as vi, e tão divinas me pareceram elas, com tanto ouro, com uma beleza tão completa e tão extraordinária que eu só tinha que fazer imediatamente o que me mandasse Sócrates.

Alcibiades avista *agalma*⁵⁹ em Sócrates, *agalma* surge como efeito o amor. Agalma tem relação com ornamento, enfeite, jóia, objeto precioso, algo que está no interior, comparado ao objeto “a”, como objeto oculto, o mais íntimo do ser, objeto que causa o desejo. Ora, o desejo no que visa a algo, acentua tal objeto entre todos. O desejo de Alcibiades desencadeia-se então, na medida em que ele vê em Sócrates esse objeto precioso;

⁵⁹ “Cada vez que encontrarem agalma, tomem cuidado. Mesmo que pareça tratar-se de estátuas dos deuses, olhem bem de perto e vão perceber que se trata sempre de outra coisa.” LACAN (1992, p. 144).

por isso, demanda a Sócrates que lhe dê sob forma de saber, saber que ele supõe em Sócrates. Afirma Lacan (1992, p. 153), “o elogio do outro não substitui o elogio do amor, mas o próprio amor.”

2.9.9 De um a outro

Alcibíades ([Platão] 1986, p. 190) tenta conseguir solicitando amor a Sócrates:

Tu me pareces, disse-lhe eu, ser um amante digno de mim, o único, e te mostras hesitante em declarar-me. Eu, porém é assim que me sinto: inteiramente estúpido eu acho não te aquiescer não só nisso como também em algum caso em que precisasses ou de minha fortuna ou dos meus amigos. A mim, com efeito, nada me é mais digno de respeito do que tornar-me eu o melhor possível, e para isso creio que nenhum auxiliar me é mais importante do que tu.

Entretanto, Sócrates não se coloca no lugar do amável do desejável, respondendo com uma recusa à demanda de amor de Alcibíades, por saber que não tem o que é procurado, o objeto faltante, o objeto precioso que causa o desejo. Sócrates sabe que o pretense encontro é um engodo, sabe que lhe falta assim como falta a Alcibíades. Sócrates ([Platão] 1986, p. 190) interpreta o desejo como desejo de outra coisa e o amor, como escamoteação do desejo:

Caro Alcibíades, é bem provável que realmente não sejas um vulgar, se chega a ser verdade o que dizes a meu respeito, e se há em mim algum poder pelo qual tu te poderias tornar melhor; sim, uma irresistível beleza virias em mim, e totalmente diferente da formosura que há em ti. Se então, ao contemplá-la, tentas compartilhá-la comigo e trocar beleza por beleza, não é em pouco que pensas me levar vantagens, mas ao contrário, em lugar da aparência é a realidade do que é belo que tentas adquirir, e realmente é “ouro por cobre” que pensas trocar. No entanto ditoso amigo, examina melhor; não te passe despercebido que nada sou.

Ora, se Alcibíades sabe que é para Sócrates um amado, um *érômenos*, por que precisa receber dele o sinal de um desejo? Este desejo, do qual Sócrates nunca fez mistérios,

é conhecido e, poder-se-ia pensar, já confessado. Alcibíades sabe que Sócrates capturou o desejo. O que quer dizer essa manobra de sedução?, pergunta Lacan (1992). A recusa de Sócrates a entrar no jogo do amor, nos diz Lacan, se deve a que ele sabe. Ele sabe o que está em questão nas coisas do amor, isto é, mesmo, segundo o próprio Sócrates, a única coisa que sabe. É porque sabe que ele não ama.

Depois que Alcibíades declarou a Sócrates o que queria dele, ou seja, o seu saber, oferecendo-lhe em troca a sua juventude e a sua beleza, este lhe respondeu:

Sim, é isso, deve ter percebido em mim algo diferente, [...] uma beleza que difere de todas as outras e, tendo-a descoberto, põe-se a partir daí na posição, [...] de fazer uma troca, beleza contra beleza, e ao mesmo tempo quer trocar aquilo que é, a ilusão, a falácia, o logro da beleza pela verdade. E de fato isso nada mais significa que trocar cobre por ouro. (LACAN, 1992, p. 157).

E Sócrates apud Lacan (1992, p.157) continua dizendo: “Desiluda-se, examine as coisas com mais cuidado. [...] Mas, atenção: aqui onde você vê alguma coisa, eu não sou nada.” Se Sócrates se coloca assim frente ao pedido de amor de Alcibíades; onde você vê alguma coisa, eu não sou nada, incapaz de mostrar-lhes os sinais de seu desejo é porque ele sabe tratar-se de um vazio do ser. Indica, portanto, o que está em causa, quando interpreta o desejo de Alcibíades, sendo esse o ponto alto do Banquete.

A intervenção de Sócrates é singular ao captar o essencial que se apresenta acessoriamente. Essencial no sentido de incidir sobre isso que Alcibíades diz de forma aparentemente secundária, acessória, na medida em que Lacan a chamou de interpretação. Ao final de seu discurso, Alcibíades volta-se para Agatão para dizer-lhe que não se deixe iludir por Sócrates, que trate de ser cauteloso, em outras palavras, que não caia na conversa de Sócrates.

Sócrates, que escutou o que ele disse, elogiou-o ironicamente por sua capacidade de fazer rodeios no assunto tão sutilmente, a fim de disfarçar o alvo visado por seu discurso. Para Platão (1986, p. 198),

como que falando acessoriamente tu o deixaste para o fim, como se tudo o que disseste não tivesse sido em vista disso, de me indispor com Agatão, na idéia que devo amar-te a ti e a nenhum outro, e que Agatão é por ti que deve ser amado e por nenhum outro. Mas não me escapaste! Ao contrário, esse teu drama de sátiros e de silenos ficou transparente.

Com essa interpretação, diz Sócrates, é que o interesse por Agatão estava por trás de todas as falas de Alcibiades, que era em torno dele que se desenrolava todo o seu discurso.

2.9.10 A metáfora do amor

Metáfora entendida como uma substituição inicia com uma preliminar: o desejo de Sócrates; fenômeno de substituição de lugares; uma confissão.

Denominamos a metáfora do amor, como diz Lacan (1992), na medida em que Sócrates admite-se como amado e recua. Mas é justamente porque Sócrates sabe que ele se recusa a ter sido *érôménos*, o desejável, aquele que é digno de ser amado. E Sócrates só pode recusar isso porque sabe que nada há que seja amável nele. Sua essência é este *ouden*, o vazio, o oco, que representa a posição central de Sócrates e também representa a posição central do analista. É o não-saber constituído como vazio. Com exceção do que diz respeito às coisas do amor, ele nada sabe.

Ao dizer para Alcibiades que o que ele busca está em Agatão, Sócrates aponta seu desejo e coloca-o diante de suas responsabilidades.

Lacan (1992) alerta que convém não desconhecer que, aqui, Sócrates substitui alguma coisa por outra. O que Alcibiades deseja é esse objeto único, esse algo que ele viu

em Sócrates e do qual este o desvia, porque sabe que não o tem. Porém, Alcibíades deseja sempre a mesma coisa, mesmo que não saiba, e o que busca em Agatão, apesar de este também não o ter, é esse mesmo *agalmata*. A significação do amor se produz na medida em que a função do *érastès*, do amante, é o sujeito da falta, vem no lugar, substitui a função do *érômenos*, o objeto amado. É esse o objetivo em direção ao qual devemos avançar, quando o amado se comporta como se espera que se comporte o amante.

Sócrates pretende nada saber, senão saber reconhecer o que é o amor. Ali onde os encontra, onde está o amante e onde está o amado, o *érastès* e *érômenos*, aí está o que é a essência, o que é central na transferência.

Se Freud (1923), inicialmente, fala de amor (*Liebe*) considerando a pulsão sexual como a tendência de unir novamente as duas metades, homem e mulher, adotando o mito de Aristófanes e acrescentando que, no enamoramento, as pulsões parciais funcionam em pares opostos, ou seja, dois sentimentos opostos coexistem e rivalizam-se, vai recolocar esse amor na situação psicanalítica de tratamento. A distinção fundamental do amor na experiência analítica é que este amor é colocado como um engodo, ou seja, a experiência analítica substitui essa representação mítica da busca do outro como complemento que o sujeito procura no amor, pela busca não do complemento sexual, mas de outra coisa.

Lacan (1992) situará essa outra coisa à parte para sempre perdida de si mesmo e de que já não é imortal. A imagem do outro como objeto de amor induz o sujeito a uma realização sexual, pulsão sexual; junto a essa, a pulsão parcial, parte da morte desse vivente. Nessa dialética da pulsão, ligada a destrutividade do desejo no “querer bem”, no dizer como “verdadeiro amor”, há um engodo, como um efeito de assujeitamento do desejo do sujeito ao desejo do Outro, de onde nasce a pergunta: que quer ele?

Lacan (1964), no Seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, fala do amor no contexto do amor transferencial: “Amar é essencialmente querer ser amado. O

sujeito, enquanto assujeitado ao desejo do analista, deseja enganá-lo com esse assujeitamento fazendo-se amar por ele, propondo por si mesmo essa falsidade essencial que é o amor”.

Ter o Eros do saber não é saber, pois Eros é falta.

2.9.11 Amor de transferência é amor ao saber?

O amor surge como efeito da transferência, é amor como amor ao saber. A transferência vem do desejo-do-analista, que ocupa o lugar vago do desejo do Outro. Se há desejo em algum lugar, há transferência, há metáfora, há metonímia. O analisante torna-se *eraste*, na medida em que ele não sabe que é *eromene*; correlativamente, o analista pode ser posto na posição de *eromene*, na medida em que não sabe o objeto que encobre, o objeto causa de desejo do analisando. Isso consolida a idéia de que a análise não é somente a simbolização do passado recalçado, mas a produção de um novo *agieren*, inovação. Rememoração e *agieren*, em Freud, equivalem a alienação – separação em Lacan. O sujeito, em sua constituição, depende do significante, que se situa no campo do Outro, significante que instala o processo de hiância, via possível de articulação entre sujeito e o Outro. Essa operação de alienação ao significante é, dialeticamente, uma operação de separação que estrutura o sujeito.

*Um fogo pega
Da acha inflamada surge
Uma mão
Tentando juntar outra mão
Já está lá
Há muito tempo,
Estendida para ela..*

2.9.12 O ato pedagógico: do amor ao desejo

Ora, o fracasso escolar, os problemas no aprendizado e a exclusão nas instituições de ensino expressam nesses sintomas a negação do humano como um ser de desejo, e há nos ideais educativos um imperativo, uma insistência em encontrar sempre no outro, seja aluno, seja professor, o espelhamento de nossa completude.

Ficar entre o obscurantismo de uma educação tradicional, ou de caráter missionário, com os excessos imperativos dos valores morais, e a educação considerada científica, porque supõe garantia na técnica, um método desconsiderando os sujeitos na sua condição mesma de existência, certamente, nos levará a perguntar: o que *fazer*? É mister transcender as questões intersubjetivas, tomar a linguagem como portadora do laço e da radical divisão subjetiva e mergulhar no inesperado, no precipício, na fenda, entre-dois; acionar o ponto da representação do professor, enquanto sujeito aprendente, vivendo a cada dia o inesperado do sujeito em construção, onde o desejo de saber pulsa na eterna busca do objeto “a”. É espaço onde o conhecimento, enquanto objeto metonímico será sempre buscado, esperado, substituído e nem sempre encontrado.

Freud, não tendo se ocupado com as questões das aprendizagens nem de um método pedagógico, contribuiu na questão do sujeito psíquico problematizando-o frente à articulação do desejo e dos efeitos no ato pedagógico. Denunciou os excessos educativos e disse, em 1914, no texto “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, que não se sabe quais são as influências dos professores sobre os alunos, se é o conteúdo ou a personalidade, contudo o estilo de professor produz efeitos nas aprendizagens. O estilo é marcado e determinado pela posição do professor em relação ao saber.

Lacan também não foi um pedagogo apesar de se ocupar do ensino. Nos seus seminários acionava o desejo de saber de seus alunos: sem se posicionar no discurso do

mestre, paradoxalmente, era amado como mestre. Situou a *ignor-ância* na sua dimensão da falta, falta de saber que desejamos suprir com conhecimento, o qual será sempre não-todo. Essa ignorância é douda, como dizia Lacan; essa ignorância, como falta de saber, revela a presença do desejo.

Colocar o conhecimento no nível poético e estético pode nos aproximar da essência do humano e viabilizar seu acesso. Sara Paim refere que “essa ignorância não é a falta de saber, mas a representação do que não se sabe. Para que essa representação do que não se sabe continue clamando por uma resposta, de forma a constituir um enigma sempre presente e como que uma semente de criatividade e criação.”

Não definimos o ser humano pelo seu conhecimento, mas pela falta, distintamente dos animais, que têm o conhecimento do instinto, um saber que lhes permite sobreviver. Sobreviver é o limitante do bicho, que sobrevive à ordem da necessidade, ao passo que o humano vive para além da necessidade, numa demanda eterna e necessariamente in-satisfeita situando-o como ser de desejo. Não há pedagogia possível sem considerar o desejo como elemento articulador tanto no professor quanto no aluno.

3 METODOLOGIA

3.1 DE FREUD A LACAN

As concepções distintas sobre o inconsciente e as tentativas de esclarecer continuam desde o conceito fundado por Freud e retomado por Lacan, o que nos leva sempre ao retorno do estudo. Toda a obra de Freud é uma construção e um refinamento dos conceitos psicanalíticos num desejo expresso de demonstrar sua própria construção, pois ele vai elaborando e compartilhando os fundamentos de suas descobertas num modo próprio de ensinar e transmitir. Seguido por Lacan, que entra em cena, com seu jeito crítico e mais preocupado com os efeitos de seu ensino do que a transmissão de uma doutrina, deixa em evidência a falta, expressa nos seus seminários como aquilo que ele ainda não disse ou ainda não começou a dizer e que, mais adiante, quem sabe dará a resposta.

Ler Freud pode ser um romance e ler Lacan pode ser um poema. Aprofundar as leituras em Freud é comprometimento com o ser, com a descoberta do inconsciente, que não se esgota, e aprofundar as leituras em Lacan pode ser um contínuo enfrentamento com a falta, que paradoxalmente nos faz desejar, desejar retornar a Freud e escrever com Lacan.

Podemos ler Freud e/ou Lacan, o que não substitui a experiência da análise e ao fazer análise, não exige que sejamos leitores de psicanálise. Se formos leitores de psicanálise e,

ainda, vivermos a experiência da análise, certamente nos aprofundaremos mais. A primeira serve como uma boa leitura e permite o trânsito pelos conceitos, ao passo que a segunda alarga a consciência do si mesmo e traça a sentença de liberdade. Mas se, ainda, formos leitores de psicanálise, viveremos a experiência da análise e a praticaremos, usando a técnica e fazendo a clínica psicanalítica. Ora, fazendo a clínica, fazemos também supervisão, que pode se constituir numa pesquisa, a pesquisa em psicanálise ou a pesquisa psicanalítica, o que implica o uso de uma metodologia. Esta se articula à experiência psicanalítica, colocando o inconsciente como objeto na pesquisa psicanalítica e situando o pesquisador como o próprio sujeito da pesquisa.

3.2 O MÉTODO NA PESQUISA PSICANALÍTICA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa com base na teoria e no método de investigação psicanalítico. O método psicanalítico funciona como um instrumento de pesquisa caracterizado pela busca da verdade subjetiva para além dos acontecimentos observados, num contexto de transferência que circula, permitindo ao sujeito falar, “dizer tudo” o que lhe vem à cabeça a quem “tudo escuta”.

Com Freud surgiu uma nova abordagem dos problemas da alma⁶⁰ humana, que propõe uma técnica para tratar os sintomas e funda um método da pesquisa psicanalítica, que é o procedimento pelo qual o pesquisador tenta ter acesso às formações do inconsciente. A referência freudiana sobre a investigação do inconsciente, longe de se tratar de uma entidade abstrata ou metafísica, ou de uma entidade biológica mensurável ou quantificável, está, sim, marcada por uma dimensão psíquica da linguagem sustentada através da transferência.

⁶⁰ Alma do latim e psique do grego

A transferência, como uma manifestação do inconsciente, foi mencionada por Freud como conceito em 1900, no texto sobre “A interpretação dos sonhos”. É considerada fundamental, como um fenômeno que permeia as diferentes relações estabelecidas entre as pessoas no decorrer de suas vidas. Podemos supor que a experiência de transferência de Freud foi através de sua amizade a Fliess⁶¹ seu único confidente? Ao supor um saber em Fliess (1887-1902), instaura-se um processo transferencial situando a relação do pesquisador com um saber em construção, conforme refere na carta 13:

Espero que queiras explicar-me tua maneira de encarar o mecanismo fisiológico de minhas constatações clínicas; desejo conservar o direito de te apresentar todas as minhas teorias e todos os meus achados sobre as neuroses; eu te considero como o Messias que deverá resolver o problema que coloco, graças a um progresso técnico qualquer.

Sobre a relação entre Freud e Fliess, Roudinesco (1998) diz que a amizade e foi curta, mas apaixonada pela aventura e investigação científica que os uniu profissionalmente. Além dos encontros havia uma disposição incomum pessoal e da vida em família.

Freud (1895), em *Estudos sobre a histeria* apresenta a concepção de transferência (*Übertragung*) como a ligação entre analista e analisando, na qual o amor do analisando dirigido ao analista vai possibilitar a fala do sujeito revelando seu passado. No epílogo em “Fragmento da análise de um caso de histeria”, situa a transferência como uma repetição dos modelos infantis, de reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes no decorrer do processo de análise, que trazem como característica a substituição de uma pessoa conhecida, uma pessoa anterior à pessoa do analista. Assim, a transferência é condição presente no método da pesquisa psicanalítica e da técnica abordada por Freud ao

⁶¹ Fliess, Wilhelm (1858-1928) médico alemão, amigo íntimo e correspondente de Freud. Interessava-se sobre o tema sexualidade e pesquisou sobre *As relações entre o nariz e os órgãos genitais femininos, apresentadas segundo suas significações biológicas*. ROUDINESCO (1998, p.239)

tratar o sofrimento psíquico, que fundou um método para sistematizar suas descobertas, no qual a cura (tratamento) e a pesquisa caminhavam juntas.

O inconsciente e a transferência, presentes nas relações humanas, são a condição necessária tanto no tratamento quanto na pesquisa. A diferença da transferência entre SPT (situação psicanalítica de tratamento) e SPP (situação de pesquisa psicanalítica) é o destino, ou seja, o uso que lhe vai ser dado. Na situação psicanalítica de tratamento poderá conduzir à cura e tem como objetivo a dissolução, enquanto que numa situação de pesquisa psicanalítica vai permitir emergir o inconsciente, material este que será utilizado pelo pesquisador, revelando dados sobre o objeto da pesquisa, na qual ele próprio, o pesquisador, estará envolvido. O objeto do pesquisador psicanalítico é a pesquisa do psicopatológico do cotidiano da vida, conduzindo o estudo e a pesquisa psicanalítica dos que fazem a prova da experiência psicanalítica, na qual a transferência é fio condutor. Parece que o pesquisador está implicado de forma “irracional”, não podendo descobrir no outro senão o que já tenha aprendido a reconhecer primeiro em si mesmo.

Comprendemos que o analisante é o primeiro pesquisador psicanalítico por excelência a pesquisar sua própria vida dirigida pelo analista, exigência que convoca o pesquisador psicanalítico a vivenciar sua própria experiência de análise. Junto à questão transferencial, há linguagem, que, por sua estrutura, remaneja a trama psicológica oriunda direta ou indiretamente dos efeitos dessa linguagem.

É necessário destacar que o saber que interessa ao pesquisador psicanalítico não é da mesma natureza que o saber dos epistemólogos, no sentido de expor metodicamente as possibilidades de refutação, nem o caráter positivo e impessoal da verdade científica. É, sim, o saber do inconsciente, cuja natureza é o psíquico, regido por leis semelhantes ao encadeamento das estrelas, movidas por um saber, sem saber as leis que as regem, ou seja, o inconsciente é aquilo que fala à sua maneira.

A psicanálise tem uma relação específica e fundante com relação ao saber, ao saber não-sabido. O discurso psicanalítico sustenta-se nessa fronteira entre a verdade e o saber, cuja diferença está na colocação de que a verdade não é o saber, é o não-saber. Um saber é não-sabido por ser um saber não-sabido por si mesmo. Tal saber não-sabido articula-se à emergência do sujeito do inconsciente estruturado como uma linguagem.

Há uma diferença da posição do inconsciente em Freud e Lacan: o primeiro coloca a verdade do sujeito como sua verdade inconsciente suscetível de ser transformada em saber, formulado pelo sujeito, convertido em saber e em saber que não sabia que sabia, ou seja, a verdade estaria ligada a um saber sobre o sujeito; o segundo vai separar a verdade e saber por considerar a verdade não suscetível de se transformar em saber. Portanto, o método psicanalítico tem como objetivo a investigação de um saber que se constrói ao falar, sendo utilizado na clínica como a possibilidade de desrecalcar, de desamalgamar as soluções em falso e, como didática, o seu aspecto desobstruidor das inibições. É preciso entender quem fala no corpo que sofre, tornando-se o sujeito de um discurso do qual até o momento fora objeto. Inaugura-se, assim, um eu de uma história marcada por uma verdade que o revela a si mesmo, uma verdade que ele reconheça como sua.

Folberg (2002, p. 41) lembra Freud:

A visão da própria vida do \$ujeito como um retomar-se, através de dados conscientes ou inconscientes de vivências. Assim, o recurso aos sinais da memória e sua seletividade, sua instalação e atualização em um código simbólico vai ser representado pela linguagem da própria biografia. A valorização deste código lingüístico, resgatado no discurso do sonho é que constitui a obra mestra do pai da Psicanálise.

Diz Caon (1998, p. 28): “O método proposto por Freud se caracteriza pela decomposição, pela dissolução e pela desconstrução, isto é, pela análise das estruturas psíquicas psicopatológicas. Explicar um resíduo psíquico é decompô-lo até seus últimos elementos.”

Considera-se ainda que a matéria-prima do aparelho psíquico se estrutura a partir do material que a cultura coloca à disposição do sujeito. Dar a palavra ao sujeito é revelar uma verdade própria, alguma coisa que o sujeito em seu nome retomará.

3.3 A ESCUTA PSICANALÍTICA

Ter ouvidos para ouvir não garante que possamos ouvir, mesmo que provemos a normalidade do órgão em funcionamento. Semelhante a ter olhos que vêem e não olham, os ouvidos podem-nos “enganar”, ou seja, servir para não ouvir o que o outro queira dizer e ouvindo o que não foi dito, ou, ainda, ouvir o que convém ouvir. Ao “enganar” mostra “sem querer”, apesar de buscarmos a certeza do que escutamos e agimos com os nossos interlocutores, podendo resultar num certo conforto, consolo ou desatino, mas sempre nos surpreendendo com os mal ou bem-entendidos. Procedemos assim no dia-a-dia de nossas vidas e padecemos com as emboscadas que arranjamos para nós mesmos. Os fantasmas que coabitam nossos pensamentos imagéticos fazem a ponte entre o corpo e a linguagem. Não seria isso que chamamos muitas vezes de “compreensão”?

Como ouvir sem ou com os ruídos de nossos fantasmas e como falar isentos do aspecto subjetivo que contém a singularidade de nossas vivências humanas? Impossível. A linguagem nos coloca num lugar de falta mesmo buscando os “termos” mais adequados. Não seria esse ouvir diferente que faz do analista um lugar de suposto saber? Não seria próprio do humano aquilo que o constitui para além da necessidade da coisa, onde se busca no outro um Outro que reconheça e que dê voz ao que é próprio de seu desejo?

Não será o que não ouvimos ouvindo o material de interesse na psicanálise?

A relação entre o falante e o escutaDOR coloca em questão um aspecto que transcende a objetividade da comunicação, situação que evidencia a posição de cada um na cadeia discursiva. Falar de relação implica mais de um. Quem é esse outro interlocutor?

Lembramos aqui a regra básica recomendada e instituída por Freud aos praticantes da psicanálise, qual seja, que o analisando “diga tudo” o que lhe vem à mente sem restrições e que ao psicanalista cabe a tarefa de escutar além do significado das palavras, “estar atento” ao desejo inconsciente do que está sendo enunciado.

Paradoxalmente, “estar atento” como uma escuta forçada pode colocar o analista e/ou o professor num esforço em vão, arriscando a posição de escolher entre o conteúdo trazido e o dito latente, algo que pode distorcer o que lhe é apresentado, surdez que se alia à resistência do lado do analista. Aliás, a resistência é preciosa enquanto reveladora de que algo que tocou num ponto nevrálgico do sujeito num dado significativo de sua análise, que, aliado ao “malentendido”, revela o inconsciente, ou seja, as formações do inconsciente. Esse diz-torcer como um ponto de entrecruzamento do discurso em intenção com outro discurso que intercepta, acessa ao simbólico podendo fazer a transposição necessária, o que seria uma boa empreitada.

Na questão técnica da escuta, Freud escreveu em 1912: “Não devemos dar especial importância a nada do que escutamos e convém que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante”. Semelhante a andar num barco sobre as ondas do mar, deixar correr a associação livre do paciente é deixar correr a associação livre da escuta do lado do analista, tendo como um pressuposto a regra técnica de escutar o analisando sem privilegiar nenhum elemento discursivo. Poderíamos chamar de escuta equiflutuante?

Como uma necessária atenção equiflutuante do analista escutando a narração de seu paciente, destaca Leclair (1986, p. 8), “deve estar atento do desejo – inconsciente – que está sendo enunciado [...] ouvir outra coisa além do simples significado das palavras que estão sendo pronunciadas e pôr em evidência a ordem libidinal que se manifestam.”

Estar atento equiflutuante afere as questões dos efeitos transferenciais no processo da análise. Freud escreve: “Não devemos dar especial importância a nada do que escutamos e

convém que prestemos a tudo a mesma atenção equiflutuante.” Lacan (1998, p. 254), nos *Escritos*, situa como uma atenção difusa ou distraída do analista aquela que visa a um objeto para além da fala do sujeito, destacando que o que está ao alcance do analista é a relação imaginária que o liga ao sujeito como eu, e, na impossibilidade de eliminá-la, é lhe possível servir-se dela para regular o afluxo de seus ouvidos.

A escuta psicanalítica não está voltada a um princípio centralizador ou seletor; é, sim, uma “escuta de atenção flutuante ou equiflutuante”, na qual o analista faz uma escuta aberta em todos os sentidos, em todas as direções. Espera-se que, “livre” de preconceitos, o psicanalista não deixe escapar momentos fugazes e inesperados de abertura do inconsciente, ponto vital da palavra plena, onde a verdade do sujeito está para ser dita, apoiando-se na teoria, de um lado, e na leitura ao desfile dos significantes, do outro.

Souza (1988, p. 115) situa o ler para escutar porque na escuta psicanalítica não se trata do puro efeito sensorial do ouvir, e, sim, da “leitura-escuta”. Diz que, se, por um lado, a escuta pode ater-se, num material sonoro, a leitura pode ocorrer a partir de um texto. O autor também fala que

o material sonoro é dado no dito, sob a forma de palavras, de enunciados, a enunciação é uma leitura que busca encontrar o suporte mesmo do falar na relação analítica. Por isso a metáfora da leitura, pois é lendo na escuta que podemos sacar um ponto de um equívoco, de uma suspensão; ou seja, aquilo que desvela a própria enunciação.

No exemplo de Saussure, citado por Dor (1989, p. 37), “eu aprendo – Eu a prendo”. Aqui a escrita subverte a língua, e a leitura deve acompanhar esta subversão. Para Souza (1988) no “saber ler para escutar” há uma escansão ditada pelo lugar de enunciação, lugar do Outro, trabalhado pelas associações que produzem momentos de contração, concentração, condensação, deslocamentos, deslizos que desdizem o enunciado, porque o inconsciente busca dizer algo que de outra maneira provavelmente seria impossível.

Freud já nos ensinava que aprendemos com a própria análise, ou seja, a análise do analista é a condição para seu exercício. Isso implica pôr em marcha o inconsciente do analista *a priori*, numa análise interminável enquanto em exercício também de seu lugar de analista. Freud (1926), em seu texto *Análise terminável e interminável*, afirma:

Não podemos exigir que o analista em perspectiva seja um ser perfeito antes que assuma a análise, ou, em outras palavras, que somente pessoas de alta e rara perfeição ingressem na profissão. Mas onde e como pode o pobre infeliz adquirir as qualidades ideais de que necessitará sua profissão? A resposta é: na própria análise, com a qual começa sua preparação para a futura atividade.

Quando falamos em tratamento psicanalítico, reportamo-nos ao interior do processo onde certas condições se impõem para que isso aconteça, ou seja, não nos limitamos ao âmbito das regras enquanto garantia de uma técnica em si, mas a um ato de relançar o discurso do analisante, permeado pela ética de seu desejo, diferentemente da ética da moral, ancorando-se, assim, no contexto de uma relação transferencial. O espaço da transferência possibilita conduzir o paciente à “cena primitiva”, como um reacender, em situação laboratorial, a neurose de transferência no processo analítico de tratamento.

Falar de “relação”, novamente alertamos, compreende dois sujeitos como uma questão intersubjetiva e intrapsíquica. A palavra “relação” evoca fortemente o outro como presença real e imaginária nos capturando na cena de dois indivíduos ou mais de dois indivíduos. O que a psicanálise aponta são as implicações desse “outro”, ou “outros”, articulado ao Outro pensado com a luneta de Lacan do real, simbólico e imaginário. Esse outro contido na relação intrapsíquica importa o conceito de sujeito enquanto negativo, ou seja, sujeito do pensamento inconsciente.

Esse Outro, no campo da linguagem, como um lugar no discurso, Outro⁶² a quem dirigimos nossa fala, o outro simbólico.

Falar de “cena primitiva” também pode nos levar ao longínquo passado, como tempo cronológico. Faz-se necessário, então, colocar a questão do tempo na sua atemporalidade, uma das características do inconsciente e na questão da repetição. Primitivo não quer dizer passado como tempo acontecido, e, sim, como processo primário, enquanto princípio que rege o inconsciente. O “Isso” lança o ser na busca de ser-sendo, onde o passado se funda no só depois, cuja repetição não é repetição como reimpressão ou reprodução do mesmo, mas como reinscrição na relação do sujeito com o objeto enquanto objeto da falta, objeto “a”.

Retomamos a questão da transferência, apontada por Freud (1915) em “Observações sobre o amor transferencial”, onde situa a transferência como repetição de um antigo amor infantil, ao passo que Lacan vai acentuar nessa relação transferencial a relação do sujeito com o objeto, denominando objeto “a” ao objeto de amor para o sujeito, objeto este que supostamente existiu e, aí, objeto causa de desejo. Instala-se o amor nesse possível encontro, nunca encontrado, numa aposta sem promessas. A transferência situa-se entre o amor e o desejo, lugar sustentado pelo analista destacado por Lacan como um amor ao saber, que o analista, também marcado pelo seu desejo, vai sustentar enquanto lugar de suposto saber. Tal lugar não é caracterizado como o saber do analista, o saber no analista, saber que o analista sabe que não sabe, para que, dessa forma, o analisando possa falar e, ao falar, acesse esse saber, saber que, ao saber não vale mais como saber inconsciente, isto é, quando compreendido, já produziu os efeitos, pois o ato de fala no contexto transferencial permitiu o acesso ao simbólico, liberando o sujeito das amarras subjetivas - Deslocamento de sentido em direção para “novo sentido”, infinitamente?

⁶² Outro seg. Lacan in Quinet (1998, p. 65): “Lacan indicará esse Outro não mais como lugar do código, e sim como sítio prévio ao puro sujeito”: o lugar da fala. O lugar de onde parte o dito primeiro que “decreta, legifera”, conferindo ao outro real (a mãe, por exemplo) sua obscura autoridade e provocando o fantasma (fantôme) da onipotência do Outro em que se instala a demanda do sujeito.

Lembrando que a transferência é compreendida como a passagem ao ato da realidade do inconsciente, esta convoca o analista a intervir, como uma operação onde é preciso identificar, manipular e liquidar a resistência que vem no bojo dessa transferência, algo do não-dito dito na transferência em sua urgência.

Lacan, ao falar de transferência, atribui ao analista a posição de S.s.S, sujeito suposto saber, advertindo que este lugar implica não se deixar levar pela trama imaginária e narcisista do paciente, a fim de alcançar o nível simbólico, ou seja, a função de analista. Lacan contesta a formação por um mestre; apóia, sim, um ensino mais estruturado, cujas condições convocam o “bem” escutar que consiste na suspeição da escuta de si mesmo, não cedendo ao narcisismo e reservando o lugar de um terceiro testemunha de uma fala que é dirigida ao grande Outro, enfim, ser suporte é suportar para deixar operar uma fala, fala verdadeira.

Insistimos que, na psicanálise, não há uma técnica pela técnica como garantia, idéia sustentada no assinalamento do próprio Lacan quando fala que a mestria supõe uma aprendizagem que se aferra à técnica em detrimento do sujeito do inconsciente, cuja linguagem o estrutura, linguagem como o único bem comum recebido ao nascer.

Outro ponto a destacar, apontado no texto de Freud *Sobre o início do tratamento* (1987/1913c, p. 183), refere-se a deixar a teoria em suspenso, não fornecendo a solução do sintoma nem a tradução do desejo ao paciente sem que ele esteja próximo de o conseguir por si próprio. Afirma D’Agord (2003) que esse postulado freudiano pode estar situado na interpretação sobre a transmissão de um saber em psicanálise como um saber pessoal e intransmissível em oposição ao conhecimento teórico.

Para finalizar apontamos para a dupla exigência ao analista: operar, de um lado, com o referencial teórico e, de outro, abandonar, recusar, precisamente todo o sistema de referência para não privilegiar certos elementos para que a abertura de sua escuta seja

absoluta sem enveredar por uma espécie de “fantasmática”. A teoria da psicanálise recomenda manter-se atento, simultaneamente, à teoria e à singularidade. Leclair corrobora (1986, p. 23), ao dizer que “o rigor do desejo inconsciente, a lógica do desejo, só se revelam a quem simultaneamente respeita essas exigências da ordem e da singularidade, aparentemente contraditórias.”

Lembramos que se exprimir, necessariamente, não quer dizer compreender e que o acesso ao som desemboca, obrigatoriamente, no sentido, destacando que a interpretação analítica está, ela própria, na contramão do sentido do termo. Assim, os ouvidos do escutador estão para além de um órgão; servem, sim, como um buraco, onde as palavras do analisando/aluno são endereçadas e jogadas. Algumas retornam não como eco de repetição, mas com a devida significação, num deslizamento significante, momento em que a experiência de análise e da aprendizagem encontra-se estabelecida, momento fecundo no qual o analisante e o aluno se confrontam com a falta-a-ser.

3.4 A PROBLEMATIZAÇÃO DA PESQUISA

A problematização faz parte da psicanálise como busca de saber sobre o sujeito, o sujeito do inconsciente, que não é dado *a priori*. Nesta pesquisa focalizamos o sujeito psíquico articulado com seu desejo de saber na questão: o que no sujeito psíquico, na sua (su)posição de ensinante, determina o desejo de saber e a disposição de trabalhar com o outro que deseja aprender?

Em que medida a transferência, como um inconsciente posto em ato, vai resgatar o desejo de saber?

3.5 OBJETIVOS

- Contribuir para melhor qualificação do ensino e da pesquisa dos cursos universitários responsáveis pela formação em educação.
- Proporcionar ao professor um espaço de desconstrução e reconstrução de sua história como sujeito singular em relação ao outro da dimensão imaginária e ao Outro⁶³ da dimensão simbólica.
- Investigar o fenômeno da transferência (amorosa e/ou odiosa) geradora do desejo de saber na ação educativa.

3.6 PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada, inicialmente, com dois grupos de vinte professores universitários num total de quarenta, que participaram de atividades específicas de encontro em grupo envolvendo questões sobre as suas dificuldades de ensino no contexto da sala de aula, como um projeto de atualização e qualificação oferecido aos professores.

A partir desses encontros, selecionamos dois professores, um de cada grupo, para o estudo de caso, a fim de relatarmos suas histórias de vida, suas experiências e aprendizagens escolares, pontuando os aspectos significativos de suas vivências de aprendizagens. Para a seleção consideramos os aspectos transferenciais e a disposição para participar da pesquisa como critérios para seleção desses dois sujeitos da pesquisa.

⁶³ Outro para representar o lugar da linguagem, onde se forma o sujeito.

3.7 PROCEDIMENTOS

Realizamos esta investigação numa universidade comunitária particular, envolvendo quarenta professores numa primeira etapa, seguida de estudo de caso com dois educadores doutores que manifestaram interesse em participar da pesquisa, por envolver as questões sobre suas vivências universitárias enquanto aprendentes e ensinantes. Registramos os fatos e falas significativas que ocorreram nesse processo, utilizando nomes fictícios para não identificar e proteger a identidade dos sujeitos.

Realizamos a coleta de dados de outubro de 2004 a maio de 2005. As entrevistas eram marcadas antecipadamente, seguindo o método psicanalítico; não eram dirigidas e permitiam a associação livre; foram gravadas, transcritas, analisadas e destruídas após a transcrição. Destacamos do discurso presente a história de vida e das aprendizagens desses educadores à luz dos conceitos psicanalíticos. A coleta de dados com as respectivas análises foi realizada num período de dez meses.

Iniciamos como projeto de curso de atualização denominado “Processos grupais e suas vivências no contexto da sala de aula: uma contribuição interdisciplinar”, oferecido, via internet, aos professores universitários que se inscreveram espontaneamente. A procura foi maior do que as vagas oferecidas e propusemos um segundo grupo, abrangendo um total de quarenta professores.

A partir desse trabalho inicial, novos grupos de professores têm se formado por solicitação dos próprios professores e do apoio da Vice-Reitoria de Graduação da universidade.

3.8 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Analizamos o discurso desses educadores junto às ações de “aprendência” e ações pedagógicas, destacando a relação professor e alunos no contexto da aprendizagem e focalizando as questões do professor perante o seu próprio processo de aprendizagem.

Partimos do grupo de professores numa proposta inicial oferecendo um curso de atualização via internet, no qual se inscreveram mais de professores das áreas da saúde, artes e comunicação, engenharia e arquitetura. Não houve nenhum inscrito das áreas de educação e licenciaturas. A maior preocupação dos professores era sobre o aprender expresso nas perguntas: “por que os alunos não aprendem, não fazem os trabalhos, não estudam e não se dedicam como deveriam? O que devo fazer para ensinar melhor e para que os alunos aprendam o que ensino?”

Os professores atribuíram as dificuldades como próprias dos alunos e se consideraram com pouco preparo pedagógico; esperavam eliminar essas dificuldades assim que aprendessem “algumas técnicas de didáticas do como se ensina” e desejavam saber através da psicologia o porquê desse comportamento indesejado na universidade. Referiam que esse conjunto, ou seja, indisciplina e falta de estudo, aliado às situações econômicas e sociais difíceis, teriam agravado os “problemas” em sala de aula. Destacavam como desejo saber para aprender e depois ensinar, considerando tarefa do professor universitário ensinar e pesquisar; para alguns, os interessados, supondo que a educação dos alunos viria de casa assim como o interesse de aprender. Aqui a educação é tomada como disciplina e relacionamento.

Ensinar seria uma arte de transmitir, de “bem” comunicar, cujo desejo de saber deverá já estar disponibilizado e sustentado pela inteligência e pela curiosidade. A curiosidade é assunto fora da sala de aula, pois, se não está no programa, é perda de tempo;

situa-se o conteúdo como ordenador das aprendizagens. O que importa sobre a constituição do sujeito é a sua inteligência como a condição para aprender. O infantil atrapalha, é falta de maturidade; o inconsciente do educador, no contexto escolar, é visto como falha que pode **constrangê-lo**, geralmente visto como problema da relação do professor com o aluno que atrapalha a transmissão dos conteúdos. Muitos dão importância à chamada “afetividade”, tomada num sentido de bons vínculos.

3.8.1 Encontros no grupo de professores universitários

3.8.1.1 Os primeiros encontros: A tela

A tela
Ate...la
A tê..la
Até...lá
ÁTÊ

1 - O contexto

Havia ali retroprojektor, quadro acrílico, pincéis atômicos, mesas e cadeiras, o suficiente para o curso ser iniciado. Os organizadores tinham disponibilizado os recursos materiais necessários. E tudo começou quando a luz se acendeu e os professores entraram na sala.

Em conversa animada ao entrarem, procuravam lugares, tirando as cadeiras detrás das mesas e colocando-as em círculo no centro da sala. Assim ia se desenhando uma certa posição de espaço, definindo-se os lugares de cada um dos participantes em relação aos demais colegas. Silenciaram ao se sentarem, aguardando a fala dos professores ministrantes do curso: um psicólogo, um psicanalista e um psiquiatra.

Não sabíamos qual imaginário predominava em cada elemento do grupo, mas o trio parecia conter um saber “psi” que os sustentava, para que ali se operasse uma demanda de saber sobre as questões que certamente angustiavam o fazer do professor universitário.

O primeiro encontro tinha como objetivo que os professores expressassem suas dificuldades-queixas como professores universitários e dissessem o motivo ou a expectativa em relação ao curso que se iniciava, como um levantamento das dificuldades do cotidiano acadêmico.

2 - O procedimento

Iniciamos com vinte professores, fazendo a abertura com a apresentação de cada um, momento em que eles disseram os seus nomes, as disciplinas que ministravam e o que lhes ocorria dizer para que se tornassem mais conhecidos.

A seguir, utilizamos uma técnica para acolher e facilitar a fala dos professores no grupo a fim de que eles pudessem falar, além das questões educativas, de sua pessoa, de suas tensões no contexto das relações sociais e das aprendizagens, a técnica da “colagem”. Nessa técnica, cada participante do grupo escolhia uma figura ou texto ou frase encontrada nas revistas distribuídas no grupo que poderiam recortar e, após, mostrar para o grande grupo, descrevendo o motivo ou o quê os havia levado a escolher determinada imagem, seguindo-se as associações livres e a verbalização.

3 - Descrição e análise da dinâmica

A escolha das gravuras ocorreu de forma animada. Os professores falavam entre os pares, comentavam, mostravam, riam, admiravam, concordavam e preocupavam-se em recort(d)ar, solicitando a permissão para escolher mais de uma gravura. Perguntavam: “É

assim que vocês querem?”. Consultavam e pediam confirmação sobre se a tarefa estava de acordo com a expectativa dos ministrantes do curso. Às vezes, pa-**ira**-va o silêncio, inter/rompido pelo barulho dos pap-**éis**, des-folhando re-**vistas**.

Não discordávamos nem concordávamos, apenas acompanhávamos todos. Um dado importante foi expresso na conduta dos professores-alunos: parecia que buscavam aprovação ou/e reconhecimento frente ao olhar do Outro. A pergunta se repetia: “É assim que vocês querem?” Buscavam algo para se identificar, um traço, uma marca, seria o objeto do primitivo laço amoroso?

Instalava-se a transferência amorosa, uma demanda de amor ao suposto saber de quem coordenava o trabalho. Na pergunta “É assim que vocês querem?” evoca-se e transpõe-se o objeto olhar para o “se olhar”, o ver para o “se ver”, seguindo um trajeto que passa pelo procurar e achar, espreitar um olhar, perder e encontrar, errar e acertar, silenciar e comentar baixinho, pedir e interrogar, duvidar e decidir, recortar, rasgar, colar e emendar, falar dirigindo-se para o grande grupo e, aí, produzindo novas falas, com uma platéia assistida pelos professores ministrantes do curso e pelos demais colegas.

Penso que, quanto mais se imaginariza a figura, mais se afasta do simbólico e, paradoxalmente, imaginarizar é contornar o impossível do real, via de acesso possível ao simbólico. Se não se imaginarizar, não se sai do real, então o irrepresentável real convoca uma representação, sendo a linguageria⁶⁴ e o imaginário, além de permitidos, incentivados. A proposta era procurar as figuras ou frases com que mais se identificassem e que mostrassem algo significativo da história dos sujeitos. Notávamos que eles se liberavam quando comentavam qualquer coisa com os pares. Às vezes, o silêncio insuportável

⁶⁴Linguageria: A gramática é um mínimo de razão lógica da língua; a linguageria é um mínimo de razão expressiva da língua. A gramática privilegia a clareza, a precisão, a correção, enfim, a comunicação máxima de que uma língua é capaz; a linguageria promove e permite e libera expressividade, a espontaneidade, a criatividade, enfim, privilegia e libera o gênio da língua. (CAON, <http://jlcaontextox.weblogger.terra.com.br/index.htm>).

testemunhava a presença da angústia, angústia por não poder dizer e também originária de um não-dizer, barrada por uma linguagem perdida porque jamais se falou dela. Angústia emergida da urgência do objeto “a”, fantasma despistado nos chistes e nas brincadeiras que surgiam.

Ao escolher, não é mais a imagem que olha e proíbe; ao recortar e apontar com o dedo para mostrar, dão-se formas aos fantasmas incomunicáveis. Sabemos que o superego se torna ameaçador ao tentar acesso ao saber “não sabido”; saber do real que a todo custo é evitado e contornado pelo sintoma, ou inibição, ou angústia, que paradoxalmente põem o fantasma na cena. Assim, quando dizemos “vamos brincar ou jogar num faz-de-conta”, afrouxando o superego censurador, diminuimos os efeitos fóbicos dos fantasmas, assim como na brincadeira, no faz-de-conta que não é, é, transpomos, assim, da cena imaginária muda um pensamento ainda em imagens a cena imaginária da palavra, construindo novas imagens, num movimento de significantes que, na presença do analista, através da interpretação, produz um novo sentido, desamalgamando os “calos velhos” que não nos deixam andar.

4 - Destacamos para descrição e análise as falas mais significativas dos professores

Em relação aos alunos:

Me sentia agredido com as perguntas dos alunos... há muito confronto e discordância com os alunos..., parece que o conhecimento não é um valor, alunos são dispersos..., não sabemos o que eles querem..., crise de valores..., dificuldades com a questão de limites..., aonde estou falhando?..“Pego pesado”, acredito no afeto, os alunos estão sem motivação e quer contar hora...,”olha que maravilha esse parasita” diz um professor, e o aluno responde:“Ah! Se eu ganhasse dois mil também ia achar uma maravilha”...O que fazer quando pego um aluno com cola?... alguns alunos são mais envolvidos os dos campi)..., parece que os alunos dizem:”tô pagando faço o que quero...” acho que o aluno que não sabe o que ele quer..., isso é muita responsabilidade..., preocupados com a nota da prova, com o que vai cair na prova decoreba....

Em relação aos encontros:

Trocas de experiências..., uma vivência a mais..., espaço privilegiado para discutir o cotidiano que não acontece nas reuniões do colegiado..., encontro..., aproveitar, um momento especial..., saber sobre o processo de relacionamento...

Em relação ao ser professor:

Apaixonada, doente pelo que **faço**..., Muita angústia..., Quero **fazer** bem feito quando não faço procuro melhorar no dia seguinte..., Sempre **querendo** me atualizar..., sempre **busquei** cursos..., preciso **aprender** muito, não **sei** nada..., As coisas acontecem e aí vou **fazendo**..., não **consigo passar** para eles a importância do conhecer (50%do aluno e 150% do prof) ..., não **consigo** motiva-lo..., não consigo **repassar** para meu aluno., será que estou **passando** certo ou errado? O aluno é capaz de não gostar..., não vou **mostrar** – ferinhas..., lançam sem **saberem** o que **querem**..., meu papel é **dar** aula..., **dar** trabalho que vale tantos pontos é ser boazinha..., não vou **tirar** nota porque não sabe..., **queria ser** competente, que **passa** conteúdo..., não aceito aluno que não respeita..., **parece** que tem um muro entre professor e aluno...

Os ditos acima mostram o lugar do professor na sua relação com o discurso como aquele sujeito que ensina e também sua relação com o sujeito aprendente. A in-separável dupla professor e aluno está articulada frente ao objeto de aprendizagem; o objeto como um saber buscado enquanto objeto a ser des-velado. Destaca-se a questão do conhecimento como objeto de valor. Quanto vale?

Compreendemos que o olhar e a posição de ensinante passam pelo olhar e a posição do aprendente que foi e está sendo. O ensinante, ao desconhecer o aprendente que foi, engana-se e des-conhece que a imagem refletida no espelho supondo ser do outro é sua. O aluno empresta seu corpo para que ali seja refletido um suposto aprendente, presentificando-se as desconhecidas aprendizagens que, porventura, se perderam no espaço subjetivo da simbolização. Mas atenção! Não se trata de uma leitura literal dos enunciados, e, sim, de um sujeito do pensamento ausente que advém do falar. Uma fala que sai do corpo para se tornar corpo, subjetivando-se.

Refere Caon (1999, p. 21) que

o olhar e a posição do aprendente revelam a situação em que o aprendente se encontra. O ensinante deve, eticamente e em primeiríssimo lugar, considerar esse olhar e posição do aprendente, pois que a situação em que o aprendente se encontra é dispositivo prévio de todo ato aprendente.

Destacamos das falas dois deslocamentos do lugar da queixa descritiva para a interrogação: “Onde estou falhando?”, “O que faço com o aluno, por exemplo, que cola?”. São perguntas produzidas pelo sujeito, que, ao falar, muda de lugar, ou seja, sair da passividade do pensar que o problema está no outro, e se coloca ativamente como envolvido no processo.

Segundo encontro:

Seguindo o curso, o segundo encontro foi uma aula expositiva sobre a universidade contemporânea, focalizando o saber como relação de poder, um debate teórico sobre o tema em pauta: “Contextualização da instituição universidade na contemporaneidade”. Nesse período, novos professores solicitaram para ingressar no curso, o que não foi permitido e aguçou a sua curiosidade, levando-as desses a solicitar a reedição do curso. Foi um interdito que produziu certo efeito: o curso é para “quem está dentro...?”

Terceiro encontro:

Chegamos ao terceiro encontro com a temática sobre as aprendizagens na universidade e a relação dos professores e alunos desde o ingresso na universidade até o contexto de sala de aula. Denominamos o encontro de “As aprendizagens: das dificuldades às possibilidades”, no qual incluímos oito alunos de diferentes cursos que não eram alunos daqueles professores que ali estavam, a partir de um convite informal aleatoriamente dentro do espaço universitário.

Esses alunos falaram no pequeno grupo sobre o que pensavam de suas aprendizagens na universidade, suas vivências com os professores, sem citar, porém, o nome destes, respeitando uma questão ética necessária no trabalho. Aliás, essa era a única regra que seguiam, assim enunciada: “Falem sobre o que lhes ocorrer sem dizer nome de professores”.

Destacamos algumas falas sobre os professores desse grupo de alunos consideradas mais significativas devido à repetição e à insistência em seus enunciados:

Eles não têm didática ..., aula matada..., queria sentir que o que vou estudar se vou usar..., tem prof. não esta preparado para dar aula..., os trabalhos na grande maioria não lê- não tem retorno..., falta motivação .., quando os colegas apresentam trabalho a gente não fica na aula..., muitos professores chegam atrasados e saem mais cedo..., muitos querem só passar conteúdo...tem professor que fala... fala assunto que nem é da matéria,... é tem colegas que ao querem aprender mas tem outros querem... tem professores que não querem ensinar, nem se importam com os alunos, dão suas aulas e vão embora....

Isso mobilizou os professores ouvintes, que, após a saída dos alunos, solicitaram um intervalo, quando as conversas entre pares e pequenos grupos acirraram-se. Tudo na boca: tomar café, comer bolachas e falar, numa assimilação de ter de engolir o inassimilável das queixas à “queima-roupa” dos alunos. Primitivamente, a satisfação alimentar também dava entrada a outras, pulsão oral cujo objeto de satisfação retornava para a palavra, transcendendo do objeto da necessidade ao objeto que faz buraco, o objeto do desejo, este objeto metonímico, portanto, sempre insatisfeito e impossível de realizar. Que palavras? Os professores queriam falar. Se o desejo é falta, remete à demanda, demanda para preencher a falta. Da queixa à demanda é um percurso sustentado por um Outro que supõe saber, nessa circunstância representado pelos ministrantes do curso e, em alguns momentos, pelos pares.

Trocavam-se as queixas: ora dos professores, ora dos alunos. Bastava dar a palavra, lavra a terra, lava...aval. O deslocamento dos sujeitos produzidos nos discursos traz embutidos pedidos de amor e reconhecimento e também clama pela sustentação da lei, que

interdite o gozo gozoso dos excessos, para que não se a-pague a chama, ou que ainda tenha que se acender, do desejo de saber.

Quarto encontro:

O quarto encontro consistiu em aula expositiva ministrada pelo psiquiatra sobre patologias, com informações elucidativas sobre o quadro clínico das doenças mais comuns dos tempos atuais, sob o título “Os processos psicopatológicos que interferem na relação professor e aluno”. Foi outro momento que mobilizou muitos questionamentos, pois os participantes queriam identificar as doenças, inicialmente, em relação às aulas; depois, parecia haver uma preocupação com algo relativo as suas famílias.

Quinto encontro:

Finalmente, o quinto e último encontro de 2004: “Limites e capacidades do grupo no processo do aprender”. Foi um momento da avaliação através da confecção de uma tela com a participação de todos os professores do grupo a fim de expressarem de forma representativa, as vivências durante o curso. A metodologia utilizada partiu da fala de um professor, que no primeiro encontro assim enunciara: “Vocês vão dar as tintas!?”.

Tomamos tal pedido ao pé da letra trazendo tintas, pincéis e uma tela em branco. Pensamos na tela como lugar para expressar, para projetar o conteúdo que ainda estava para se representar no ato de brincar de pintar acompanhado do fundo musical “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes.

Cenas: surge o primeiro traço na tela em branco: uma professora desenha, timidamente e em silêncio, um sol vermelho. O segundo utiliza dois pincéis e duas cores, azul e amarelo, fazendo um risco de “fora a fora” na tela. Retorna a primeira professora e coloca olhos, nariz e boca no sol, animismo representado numa tentativa de “dar vida”,

deixando-se tomar ao sabor das brincadeiras infantis ainda presentes em nossas vidas. O grupo anima-se e fala de suas lembranças escolares.

Cada professor, ao pegar o pincel, autorizava-se a pintar, a desenhar o que quisesse. Surgiram outro sol, montanhas, casas, cercados, castelos, barcos, nuvens etc. Tudo ia tomando forma, numa nitidez que parecia assustar. O grupo retrocedeu, parou e fez silêncio. Os desenhos ali traçados pareciam-se com os do “jardim da infância”. Ao olhá-los, ao mesmo tempo, eles se questionavam sobre as difíceis habilidades para pintar, a necessidade de uma técnica mais aprimorada, ou, ainda, de não serem vocacionados para tal atividade, dizendo nunca terem sido bons alunos em artes. Retomávamos que o objetivo do trabalho não era a construção de uma “perfeição” técnica, mas “brincar de pintar” para brindar a capacidade criativa, autorizando-se a ser. Percebíamos que as inibições afloravam e que havia esforço de parte alguns para se manterem participando.

Quando o grupo parou, ficou calado. Então, uma professora tomou a iniciativa e disse: “Está muito primário!” Ré-tomando um pincel, foi sombreando as figuras pintadas. Parecia que era preciso sair da “fôrma”, reprimir o insuportável do real infantil, momento em que o sombreado foi **cobrindo** e os objetos se **deformando**, permitindo imaginar outras coisas, além do objeto desenhado fidedignamente. Emergiu, então, o surrealismo, marcas expressivas onde cada um se deixava tomar pelo ato de pintar.

Novo impulso, ânimo nas conversas, tudo era permitido, a regra era “Pinte”. Nesse momento, os professores largaram os pincéis e começaram a usar os dedos para pintar. O corpo, fonte da pulsão para o corpo retorna, através dos dedos, das tintas, da tela, dos toques, das cores, formas, marcas. Sim, **marcas**, deixar uma marca singular. Resgate do sujeito esquecido pela instituição, ou melhor, traçar singularmente o que faz a diferença na indiferença institucional.

Ser agente no processo de ensino implica que o sujeito se autorize a encarnar o lugar do suposto saber, para que o saber autorizado pela função do professor circule e emerja um sujeito onde o desejo, motor de nossas vidas, se expresse e se produza.

Na adolescência sofremos por ter de manter um saber que a figura parental já não sustenta e não dá mais para retroceder à infância, onde se guardava a ilusão de que um dia a infância acabaria para se ter um saber prometido que garanta um lugar. O saber não veio, o saber sobre o sexo é não-sabido. Há ali um espaço desconhecido que será interrogado continuamente: quem sou? de onde vim? Para onde vou?

E o espaço ocupado pelo professor, “quem sabe!”, um espaço que possa ser sustentado por um outro adulto, não mais familiar, qual seja, um educador que sustente a possibilidade de um saber buscado no conhecimento. Será o conhecimento um objeto metonímico do desejo de saber? A urgência de um ato que representará na vida desses adolescentes universitários que antes era suprido “suprimido” pelo saber dos pais, ou melhor, pela promessa de saber dos pais, ato compreendido como ato de fala para que o sujeito emerga. Certamente, o modo como se vai construir essa passagem depende da consistência antecedente da sustentação paterna enquanto operador da castração.

Ser professor universitário é encarar restos de própria infância e adolescência enquanto lugares onde a subjetividade faz ancoragem; transpor e transcender o imaginário que esses restos sustentaram e ainda sustentam. Ser professor universitário implica portar o lugar de uma função paterna no sentido de que a adultez implica ser-no-mundo para que um outro, com o outro, num laço social de contínua humanidade, lance o laço que se faz no lance da letra, como ser de linguagem.

Adolescer:

Ah! Dor de ser
No corpo estremecer
Estranhos momentos
De paixões nascentes
Que me faz evanecer

Surdos murmúrios
Vozes tormentas
Sem ser
Sem vez
Nem passado
Nem futuro
Sem lugar
Se

Se prolongar a infância
Ah! Chamam de criança
Se pensar grande
Oh! Dor que se expande
Destronar o Outro, o adulto?!
Insuportável insulto
Como ousas!
Pirralho que só faz atrapalhos
Não tem idade para tanta intimidade
Gregário, atazanador
Da ordem, in-feliz contesta-dor

Refúgio no silêncio
Interrompe o tempo
Se calado for, gélido pensamento
Sem-ti-mento, e-moção
Tristeza como expressão
Recua o sujeito da relação
Mesmo nos amores
Abandonos intensos
Fugazes momentos
Ficar, inventar,
Amar, deixar
Detonar o outro, pai, mãe, irmão
Sem aparente razão
Desejo de morrer e esconder
Um jeito de ser e de viver

De antemão, na de-pressão
No excesso de (in)satisfação
Gozo da quietude
Que nada mude
As “piro” à dor, freio motor
Do desejo, do inventor

Como driblar tanta censura
Recusa de-ser, apática paixão
É em vão
É vazio de represent-ação
Como inscrever e reverter,
Esse só-fri(o)mento esquecer?

Me rebelar!
Quem vai escutar?
Senão, interpretar e julgar
Que jovem se faz drogar
Que não quer estudar
Nem se responsabilizar
Invadem minha alma sem perguntar
Quem sou, pra onde vou!

Oh! O-posto?!
Posto! Tosco lugar pra ficar, ficar
Falar, gritar, discordar barulhar
Mas, sem tardar, no amanhecer,
Até mesmo antes do sol nascer
Para casa volto, retorno adormecer,
A-dole-scer, esquecer
Sem compreender, o que é ser?

Será, o que faço,
Que o outro embaraço?
Como contornar esse real
Que me invade,
Como ter coragem
Me libertar
Poder sonhar, amar
Sem matar nem roubar
Por favor! Me escute
Deixe me falar!

3.8.1.2 Encontros seguintes: Argila

1 - O contexto

Era verão, janeiro de 2005, o recesso e a ressaca de fim de ano davam lugar às esperanças animadas de um ano novo. Renovam-se as promessas. Para concretizá-las, abriram-se as portas da sala ao lado da biblioteca e iniciou-se a segunda etapa do curso para professores universitários, focalizando como tema a ser trabalhado “As relações interpessoais⁶⁵ professor e alunos”. O objetivo era a integração e dos professores e a possibilidade de trazer suas experiências e vivências intrapsíquicas no contexto de ensino-aprendizagem.

2 - Objetivo

Esta segunda etapa aconteceu para dar continuidade à nossa pesquisa e também pela significativa demanda de professores que solicitaram a continuidade do curso oferecido anteriormente. Contou também com a iniciativa e apoio da Vice-Reitoria de Graduação da universidade por contemplar uma das metas da instituição na sua preocupação com a qualidade do ensino. Instigados, então, pela oportunidade da nossa proposta de pesquisa, aliada ao desejo de saber e de contribuir como professores universitários integrantes do quadro, aproveitamos o ensejo e o tempo desse suposto tempo livre das férias.

⁶⁵ Utilizamos relações interpessoais por supor que a palavra “transferência”, como a psicanálise utiliza, não era de domínio dos professores e, ao falarmos, evocamos sempre o outro pensando ser o outro fora de nós. Das relações interpessoais passamos, a seguir, a utilizar o conceito de transferência, implicando aí outro enfoque, as questões intrapsíquicas.

3 - Procedimentos

Realizamos mais cinco encontros de quatro horas, distribuídos em cinco turnos.

Dirigimo-nos ao *campus* enfrentando o intenso calor da manhã, que indicava o quanto o dia seria muito quente, contrapondo-se ao friozinho da barriga frente às expectativas dos colegas e doutos professores universitários, que, num espaço de tempo de vinte horas, retornariam às carteiras reservadas ao lugar de aluno, carteiras que, certamente, não garantem um lugar. Urge sair do lugar enquanto um objeto carteira ou cadeira, móvel para sentar, deslocamento de sentido para poder pensar num lugar enquanto posição no discurso, quem sabe um lugar para existir. É esse lugar do “Outro” que permeia as relações ditas intersubjetivas que estão atravessadas por esse Outro não tão externo assim, esse outro presente enquanto posição no discurso.

4 - Dados obtidos da fala dos professores:

Vim devido a minha **inexperiência** como professora;... Cada semestre é como se eu estivesse iniciando lecionar;... Não me sinto com **domínio completo**, é stressante **dar** aulas;...**Tenho** o conhecimento técnico, mas não **me preparei para ser** professor, não temos a didática que outros professores têm;... Nós mudamos, a sociedade se transforma, há mudança no discurso, parece que está pior;... **tudo muda rápido e superficial**;... queria saber uma forma de apresentar assunto e avaliar, me conflituo com a questão de avaliação... Estou preocupado com essa relação professor a aluno, é uma relação complexa, podem surgir **saber** vários conflitos, **o que fazer?** A idéia que **tenho** é da minha posição de aluno;...Apesar de, **não sei como melhor passar** os conteúdos para os alunos;... Vim trocar idéias, eles têm medo da minha disciplina, isso atrapalha a aprendizagem;... Preparo aula chego lá e mudo, **tem que ter** um jogo de cintura! **Tenho** o tempo medido quero entender essa dinamicidade;... **Tenho** que saber responder, como orientar;... **Tenho** que separar, eles vêm se queixar o que acontece com os professores.

Fala dos professores sobre os alunos:

imaturidade dos alunos,... vêm **despreparados**, alunos cansados, alguns dizem “meu pai tem um comércio e me **obrigou estudar**”;... os **pais pagam** para os filhos estudarem, **não se interessam** pela vida do filho;... uso de droga e bebida alcoólica... não dá nada;... eles têm dificuldade de raciocínio lógico minha expectativas é de que as pessoas se tornem piores;..os alunos tem **má educação** e **falta de respeito**;... os alunos **não se interessam** pela carreira;...os **alunos não escutam**, não conseguem **nem ler** a pergunta;...só fazem o trabalho se tiver nota, não retomam o trabalho;...**passo trabalho mesmo sem valer nada**;... celulares na sala de aula é terrível, professor fala... fala e tem sempre um barulho, ruído. O que fazer com os celulares?...**se não tem prática passa liso**;...**faço ir para o campo ralar um pouco**.

5 - Análise dos dados mais significativos:

A partir da fala desse grupo de professores podemos destacar várias questões significativas:

1 - a inexperiência, um saber sempre em falta - falta que supostamente seria suprida com o tempo, com a repetição, uma esperança no tempo futuro, falta que seria suprida pelo Outro, sem compromisso com o presente. Eles referem: “ah! quando saber mais, quando tiver mais experiência...”;

2 - a indisciplina - como falta de ordem e educação dos alunos e impossibilidade de controle dos professores sobre estes, gerando angústia, impossibilitando os professores de “darem” os conteúdos. Atribuem algumas dificuldades de “domínio da turma” frente ao inesperado e/ou insuportável das mudanças próprias da juventude e dos tempos modernos;

3 - o outro, o diferente - “os alunos não são como antigamente”- mudança na imagem dos alunos, um mundo diferente, os alunos são outros, não esperavam encontrar aqueles que ali estão. Será que é o tempo que produz mudanças rápidas e fugazes? Ou são as dificuldades de elaboração dos lutos necessários a um discurso novo, novo lugar, sair da posição de

“aluno” e se instalar num ideal de professora, ideal do pai da infância, daquele que supria a falta?;

4 - o conflito – desde o conteúdo dado até a avaliação, emerge na relação de poder-saber, de dois sujeitos em posição simétrica, “cobrar” e “pagar”, “dar” e “devolver”, “mostrar” e “esconder”;

5 - transmissão e a aquisição; saber e conhecimento - “passar”, “dar” conteúdos, as questões pulsionais do corpo na relação com a informação e o conhecimento e o impossível do saber sobre o real, presentes nas **curio-s-idades in-vesti-g-ativas**. Referem que não conseguem transmitir; a questão do mito da transmissão, ou seja, não há transmissão como igualdade de aquisição, o fato de linguagem situa o sujeito nessa divisão;

6 - os excessos - nas queixas de abandono dos pais revelam que apostam na educação, não aquela dada pela escola e, sim, a educação dada pelos pais; supõem que as possíveis mudanças pela via da educação acontecerão como ajustes comportamentais, como adaptação à civilização, compondo, assim, mais um dos imperativos sociais, que vão desde a ordem ditada pelos educadores até os aparelhos celulares invasivos dos espaços escolares, certamente devastadores, se não se equilibrar ou limitar tais excessos da máquina, da visível comunicação sem fronteiras e da moral indevida ou da permissividade confundida com liberdade, tudo em nome de um “bem querer”;

7 - a técnica - pedem “receitas psicológicas” para obter o domínio da aula, uma demanda que atribui um saber à técnica como garantia de uma boa aula. Garantia ou defesa do inusitado saber em falta que pode ocorrer dentro de uma sala de aula? Pensam e desejam ter um saber *a priori* e *de tudo* o que vai acontecer nas aulas, uma tentativa de quanto mais organizada e mais rigidamente sistematizada a aula, menor angústia do professor frente ao desconhecido das aulas;

8 - a posição dos professores - inseguros, não sabem que posição tomar, o que remete à função e à figura do professor, função enquanto lei e a figura enquanto o outro;

Destacamos dessas falas que os professores trazem os impasses e os sofrimentos vividos nesse cotidiano escolar e nos perguntamos: como sair do gozo do sintoma, como aceder ao desejo? Ora, se desprazer e a dor limitam o gozo, por que este retorna sem cessar, numa insistência pulsional, como algo do real não representável, que não encontra ancoragem? O outro, aluno para professor, professor para aluno, corpos que abrigam o ser, que se faz pela palavra, palavra de re-conhecimento, palavra que “provém de” ou “provém um” lugar, lamentam, se debatem, sem saber que ser é falar, sair do lugar de objeto e em sujeito se identificar.

Ser falante situou o humano como um ser incompleto, um ser em falta, que esta é constituinte; essa falta faz buscar algo, não precisa ser preenchida por algo enquanto coisa, viver a falta com angústia e inquietação na busca é produção, com diz Caon (1999, p. 27),

O que a recordação faz com o ausente, o desejo, acordado em angústia ou inquietude, traz de volta aquilo que faz e aquilo que é falta. Mas aquilo que faz e é falta, nunca aparece a não ser em aparência. Então o eu aparece de verdade? Aparece uma aparência com feições de fascinação ou repelência. Essa aparência de feições fascinantes ou repelentes nada mais é do que a fulguração produzida pelo “objeto pequeno a” [...] aparência que encanta, mas não engana [...] Encanta nosso desejo, fazendo-o crer, por um certo tempo, que ali está aquilo que faz falta [...] se a aprendizagem de um conteúdo aparece ao aprendente como fulguração de pequeno “a” ardentemente amoroso e atraente, a aprendizagem está encaminhada.

Falar do inconsciente, mais do que um fundamento, é introduzir uma falha constitutiva. O sujeito diferente do sujeito do cogito cartesiano, do “penso logo existo”, propõe a “ex-istência” do sujeito, ali onde sou, ali onde existo, não há significante para o pensamento, eu não penso, então, “sou onde não penso”. O sujeito da psicanálise é o sujeito do pensamento ausente, do pensamento inconsciente, o sujeito do desejo.

Como falar desse sujeito se ele existe ao se falar?

Como trabalhar com esse sujeito no contexto das aprendizagens, considerando que o inconsciente existe na não-existência, não é passado nem futuro, é presente, é emergente e implicante? Refere Caon (1999) que o objeto da aprendizagem escolar dota-se de atração ou repulsa, de fascínio ou de repelência, e quem confere, inicialmente, tais atributos é o olhar ou a posição do aprendente.

Décimo e último encontro:

ARGILA,
AR....GILA,
AR...GI...LA,
.....LA
.....GIRA....
.....IRA...
.....A!

O dia estava cinzento, era sábado, final da semana, aproximava-se o final do mês, o final do curso, último encontro, afinal tudo parecia acompanhar o término dos encontros. Enfim um ponto, nada de novas promessas, apenas efeitos e expectativas de manter os vínculos construídos, trocas de endereços e de informações.

Como todo final de uma história, uma comemoração. Inspirados na fala de uma professora do curso - *Minha dificuldade é que os alunos não gostam de pegar no cimento, dizem que isso é para pedreiro* - pensamos na argila, material para ser trabalhado e transformado em algum objeto que representasse algo significativo de sua história de vida como aluno ou professor na universidade. Insistiu uma professora, ao tentar “unir os elos” de uma corrente enquanto esculpia, em fazer com a massa de argila os elos, que se fundiam com os outros; ela tentava manter a “singularidade” ou especificidade necessária de cada elo para que pudesse construir uma corrente. Eis a grande “sacada”: não há como homogeneizar os alunos, pois cada sujeito traz a sua singularidade; cada elo “na sua” permite, paradoxalmente, a unidade, o todo, a consistência da corrente. Não conseguindo a consistência necessária, ele

disse: *é difícil, a argila precisa passar por um processo de secagem para manter a forma, destaca que o tempo e o calor gradativo são necessários para conseguir os resultados desejados*. Destaco o enunciado: *secagem para manter a forma*. O que os professores querem com a forçagem do “sec-a-gem” e com o “*manter a forma... a fôrma*” e, ainda, a necessária consistência de cada elo.

Outra professora disse: *Tentei fazer um pássaro no ninho, mas não consegui fazer o ninho e ai, transformei-o em asa*. É não dá para aninhar-se. É preciso se jogar ao mundo, dialética da vida, ninho contrapõe-se a asas, a cuidar, amar é voar. Há no amor o seu paradoxo: amar para separar, para desalienar, para libertar.

O sol, disse um professor, *pensei em iluminar o escuro*. Pensou em *clarear*, metáfora da claridade, do enxergar, do ver. Seria a marca do pensamento iluminista do século XVIII que se caracterizava pela confiança, pela certeza no poder da razão, da luz natural, contra o obscurantismo, marcas de um lugar atribuído ao pensamento como existência e consciência? Descartes com o “Eu penso, logo existo”, inaugurou a modernidade, onde o crédito à razão seria a via possível para alcançar a liberdade social e política. Certamente, ampliar o campo da consciência é um ganho para a humanidade, mas o que é a consciência? Será que, quando chega à consciência, quando se ilumina, não é o tempo do que já concluiu?

Aliado ao sol, sem se deixar tombar pelos excessos da luz, há um *ponto de interrogação*, que dá abertura às dúvidas, às ciências, como uma constante do curso do início ao fim, se é que há um fim, pois parece apenas uma interrupção, um corte. O ponto de interrogação também como um busca de respostas, marcas de um não-saber, do desconhecido e, portanto, da possibilidade de construção de um novo sentido, assim como de ruptura do sentido, incerteza, a boa ignorância, buraco, vazio, para que ali um sujeito advenha e marque sua singularidade, um novo lugar.

Surge o perfil um homem representando os homens. Durante a escultura um professor acrescentou: “*água, mais água...*” (vital para sobrevivermos) para flexibilizar o barro, dando forma humana àquela substância. Somos usuários e contemplativos da natureza; agimos sobre ela para manter a vida humana numa noção de infinitas possibilidades. Porém, há catástrofes que nos fazem retroceder ao nosso desamparo original; aparecem o medo e a finitude; urge o simbólico como ordenador, a cultura, a expressão da inteligência humana. Sair do lugar imaginário como o centro do universo “o dono” da natureza, imagem e semelhança de um deus, rendendo-nos ao que há de possível do humano, discurso sobre discurso até o infinito.

Cultura é continuidade, é forma de lidar com o insuportável finito e mortal, ao passo que a criação é seu oposto, é ruptura, é morte, uma falta, é transformação. Destacamos do aforisma laciano que o inconsciente é estruturado como linguagem, enquanto sujeita a leis que regem o ato de fala, acesso à cultura como um lugar que se produz fala.

A “ignorância” humana eleva o conhecimento ao seu nível poético e estético diferente dos bichos, que têm um parco conhecimento que lhes permite sobreviver, garantido pelo instinto. O insuportável desconhecimento do humano dá o charme necessário à curiosidade, aprendente permanente na busca de um saber que supra essa falta de saber, irremediavelmente nunca suprida. Construimos representações que continuam sem resposta, num eterno enigma a ser de-cifrado.

A sublimação pode ser julgada em função dos valores culturais socialmente reconhecidos, entretanto é em função do desregramento que poderá encontrar seu ponto de ancoramento e seus obstáculos, no plano do impossível que não pára de se escrever. No encontro dos seres entre si, instala-se um lugar para a dimensão do seu próprio exílio em relação ao outro amado-odiado. O que disso pode ser dito nem sempre pode ser escrito, podendo surgir à criação de uma parte não-dita que estava ali desde sempre com a qual o

sujeito entreteve relações de evitamento. A linguagem manifesta-se, então, pela sua insuficiência. Da mesma forma, é pelo ângulo do Outro que se produz o dizer; o sujeito torna-se o efeito do que ouve, do que lê e do que vive (amor, ódio ou gozo). Ser o efeito de tal acontecimento ou de tal experiência, muito mais que tal ou tal outra, ele não pode “nada saber”. Esse “nada-saber”, ao se deixar tomar pela falta, abre caminho para a sublimação, em que o objeto é inseparável de elaborações imaginárias recebidas, reconhecidas socialmente.

Freud diferencia sublimação de idealização⁶⁶. A pulsão criadora escapa, então, ao observador e é dificilmente captável. Diríamos que ela se confunde com um modo de vida, que na origem se manifesta no jogo. Dito de outro modo, uma necessidade interior impulsiona o sujeito a escrever, mas a qualidade da obra produzida depende, até certo ponto, do desejo de comunicar com o outro, ou, ainda, de transcender, com as palavras, a morte.

No grupo, uma das professoras dedicou-se a transformar o barro num portal, tentando mantê-lo em pé para dar passagem, e colocou outra escultura em forma de pirâmide, a qual estaria representando o homem pequeno, um escala x frente à dimensão de uma grande porta, um portal. Assim como porta, também se pode ler “comporta”, respeitando a polissemia das palavras; leva a portar...trans...portar, carregar mensagem, enigma a ser decifrado.

Outro professor, cuidadosamente, vai transformando a argila, dizendo ao fazer um clips: *Ah clips de um grande computador, uma peça importante*. Realmente, a montagem estava semelhante ao indicado no computador que significa anexo. Ora, o anexo é o a mais, o pacote o objeto “a”, o que nos falta, que curiosamente buscamos. Será que ali está o que estava faltando?

O cenário vai se constituindo, surge a escultura de forma humana. Outra professora comenta e diz: *Ah! É uma mulher ou uma menina? Faz um chapéu para proteger a cabeça*.

Uma mulher vestida e um homem-cabeça. Abre-se o enigma da sexualidade, da alteridade, da

⁶⁶ Idealização= identificação do sujeito com o objeto, mas isso pode bloquear tudo, quando desaparece aquele com quem se tenta partilhar prazer ou recriminação.

diferença, via de acesso à castração, do corte do mesmo, do acesso ao simbólico. Cobrir a cabeça da mulher, tapá-la evidencia a falta real, constituinte de sua anatomia, instiga a curiosidade: o que dali poderá advir? Desejo e saber, então, numa relação com o proibido, com o desejado, nunca obtido e, portanto, buscado.

Finalizamos com a árvore ponto de partida e de chegada, que centralizou as peças construídas, inicialmente, com galhos secos, situação de que deixou a professora com uma certa angústia, suficiente para criar uma solução e uma saída, da vivência de uma situação de falta. Ela disse: *quero dar vida, não consigo colocar as folhas, quero uma árvore com folhas, flores e frutos*. Ora, ela abre espaço para o outro responder, como uma demanda de amor e seu avesso, como pedido e como oferta no *dar folhas*. A que será que remeteria o significante *folhas*?

Folhas + folhas
Folhas de.....
Folhas para.....
.....escrever
folhas....escritas
minha....história
mEU.....LIVRO?

O grupo ficou parado com esse pedido, não soube o que fazer e todos começaram procurar coisas, a olhar para a argila...folhas....Nesse momento, uma professora viu uma folha seca sobre a mesa e, imediatamente, colocou-a na árvore. Os professores do grupo se movimentaram e paralisaram-se diante do pedido: “Quero folhas”. Por que silenciaram? Surge uma busca deliberada de solução para adquirirem “folhas” e também o equívoco da palavra “folhas”, dentre as idéias manifestadas: “Isto a universidade tem que dar...Ah! **Folhas!** Tem no pátio é só coletar...dá para acrescentar flores”. Culminando a situação de transpor lugares, transpor imagem, fala, fazer laços. Encerramos nesse ponto.

Desse relato com a descrição e análise dos fatos acontecidos no encontro, por conta e risco das diferentes histórias que ali foram, e ainda podem ser, contadas e *diz-folhadas*, a

riqueza maior transcende os limites do dizer e ainda o que poderá continuar dizendo. Para concluir evocamos o dizer de Freud ([1913] 1969, p. 164):

Todo aquele que esperar aprender o nobre jogo de xadrez nos livros, cedo descobrirá que somente as aberturas e os finais de jogos admitem uma apresentação sistemática exaustiva e que a infinita variedade de jogadas que se desenvolvem após a abertura desafia qualquer descrição desse tipo. Esta lacuna na introdução só pode ser preenchida por um estudo diligente dos jogos travados pelos mestres. As regras que podem ser estabelecidas para o exercício do tratamento psicanalítico acham-se sujeitas a limitações semelhantes.

So-pro

*Sair do lodo
Ser feito de barro
E, como um sopro
Se fazer gente*

*Barro que não é mais barro
É outra coisa que a gente sente
Sopro que não é só um sopro
É outra coisa que vem da gente*

*Que agora sente
Como um ser
Como um ente*

*Que se fez gente
Antes mesmo de sair do ventre
Desse outro que deseja a gente*

*É do falo o lugar premente
O falo imaginário proeminente
Que pensa ser tudo, imaginariamente
Numa busca incansável e insistente
Do real impossível de se inscrever
Até mesmo graficamente*

*Recorrer ao simbólico como uma vertente
Uma saída
Construir o nó borroaneamente
Eficácia simbólica
Cujo significante arbitrariamente
Registra Um, dois, infinitamente
Lugar da palavra, do laço, da liga
Para que o barro não se esfacle facilmente
Luta pela vida continuamente*

*Do outro ao Outro
Há sempre um pouco
Envolto, assujeitado, rejeitado, amado
Marcado, significado, resignificado*

*Do sopro que se fez alma
Do barro que se fez carne
Afânise que se fez desejo
Que num lampejo
Ao barro retorna*

*Se desfaz a gente
Sem explicação, nem repetição,
Muito menos representação
Esvai-se ao vento
Cale-se mudo
Interrompe o tempo
Evocante de amor e reconhecimento
Levou com a vida
As palavras e o pensamento*

*Jaz caído, esvaído
Ao barro retorna, volta a ser pó
Sem nó, sem nós, sem voz, sem vez, sem tez
O sopro se desfez
Do nascente ao poente, foi gente
Viveu, foi presente
Agora ...ausente
Para sempre, a-Deus*

Teresinha (15-1-2003)

3.8.2 Casos

“Sou o intervalo entre meu desejo e aquilo que o desejo dos outros fizeram de mim.”

(Fernando Pessoa)

3.8.2.1 Primeiro Caso

Caso Ana : Meus estudos, uma paixão, um lugar!

A gente se lembra até hoje, não é do professor bonzinho, aquele que fazia festa com o aluno, aquele que saía pra beber cerveja no final de semana, coisa e tal. É justamente aquele que cobrava e que a gente via que, na verdade, por trás dele tinha alguma coisa a mais, não sei o quê. Não sei o que é que tinha mais, se era o jeito dele, dele dar importância devida ao assunto, o jeito dele colocar o assunto, ou o jeito dele transmitir o assunto, não sei. Os que me marcaram foram aqueles que a gente sabia que tinha algo a mais e que transmitisse algo a mais na sala de aula, não na forma de conteúdo, eu não sei explicar, mas por trás dele parecia que tinha mais coisas, mais, mais...Não nem a questão do conteúdo em si, nem a questão de saber tão profundamente os assuntos, mas a forma dele colocar aquele assunto, a forma dele dar importância a aquele assunto, a forma dele contextualizar o assunto, a forma dele, assim, de estimular, buscar, conhecer mais sobre aquele assunto, acho que isso fica marcado assim...

Ana é a primogênita de um casal de duas filhas. Pais com formação superior vivendo num contexto familiar que prioriza os estudos e situa o conhecimento como atributo fundamental que influencia a educação dos filhos:

Em casa a gente sempre teve horário para estudar... minha mãe era professora, sentava de tarde, faz os temas, corrige os temas, sempre teve assim essa rotina.

Seu pai é mestre engenheiro agrônomo:

Ele sempre puxou muito pela gente no sentido de que graduação é pouco, tem que fazer mestrado, tanto é que eu e a minha irmã fizemos mestrado e doutorado.

Ana refere seus estudos como a marca familiar, principalmente as lembranças de seu pai:

Eu lembro do meu pai escrevendo a tese na máquina de escrever, fazendo ficha de anotação, pedindo pra gente não fazer barulho porque ele tinha que lê quinhentas coisas. Então a gente teve se envolver muito com isso, claro que a família inteira se envolve. E a minha mãe tinha que pegar a gente e sair de casa pra pode estudar. Quando ele foi fazer o mestrado e a gente se mudou pra São Paulo pra ele fazer o mestrado lá. Então teve esse envolvimento todo, isso ficou e ele sempre estimulou muito, meu pai era daqueles que fazia aqueles projetos de física pra gente vê como é que funcionava né. Projetos do meu pai marcaram: plantar feijão, não sei aonde, fazer um pulmão de não sei o que, ele vivia fazendo essas coisas e a gente, estava junto, então isso, tanto é que eu e a minha irmã, as duas a gente fez mestrado e doutorado. Ela na área de medicina e eu na área de ciências exatas então teve essa influência bastante forte eu sempre estudei muito, eu era daquelas de estudar de ir atrás.

Ana refere que, desde o início de sua escolaridade, sempre foi boa aluna, aliada ao ser boa filha. Não deu “trabalho” aos pais, diferentemente de sua irmã mais nova, que parecia um menino no corpo de menina. Ser menina corresponde a ser obediente, a ser educada e a ser estudiosa; corresponde, assim, às expectativas e às aspirações familiares, resultante da renúncia das pretensões eróticas do amor edípico, cujo retorno de uma parte da libido sobre o próprio eu vai constituir as identificações paterna e materna e a formação dos ideais.

Eu era uma aluna daquelas que sentava na frente, que se tirasse sete tinha vontade de se jogar pela janela, coisas, eu sempre fui muito exigente assim, porque eu fui muito cobrada em casa então eu me exigia muito.

Em sua profissão como professora, predomina na sua fala uma preocupação com “dominar e controlar a turma” e com o “saber ensinar”, entendendo que se pode aprender ensinar lendo nos livros de didática:

Estou lendo um livro de didática, comprei uns quantos, agora, este fim de semana, porque eu preciso melhorar ainda mais as aulas, em grande parte ainda é naquela clássica exposição do aluno passivo. Eu gostaria que as aulas fossem mais, mais práticas, não práticas só de laboratório, mas práticas de pesquisa. Seria o ideal.

Quando fala do problema da indisciplina, atribui como causa dessas dificuldades a vivência num curso destinado a homens, no qual há preconceitos em relação às mulheres. Refere que a maioria dos alunos é do sexo masculino, sentindo-se desafiada e testada por eles para “dar provas” de seu saber como uma profissional semelhante ao saber dos homens.

Duas turmas dois problemas: não consigo dominar, controlar. Sempre consegui dominar as turmas assim dentro do sentido que eu acho que é normal. São sete, mas aquilo passa pros outros, se ele vêem que estão conseguindo então, uma agitação, uma inquietação assim que eu não consigo controlar, não consigo controlar. Isso está me perturbando com toda a experiência que eu tenho de graduação, de mestrado, de doutorado, de ter morado fora do país, de ter feito inúmeros curso. Isso me pega assim, de saia curta, de calça curta como a gente diz. Sou assim e eles são assim meio que me amedronta. Sou pequenininha, baixinha e magrinha e, esses meus alunos são enormes, altos e grandes. Até fisicamente me dá um certo constrangimento, quer dizer, eu fico pensando: Se eu me elevar muito se eu me impor muito, a impressão é que dá, é que eles vão vir com tudo assim pra cima da gente até fisicamente. Eu acho que está beirando assim a falta de educação, de paciência, de respeito.

Ana traz viva a sua história estudantil fortemente ligada a sua história com o ser professora universitária. Sua posição de ensinante fragiliza-a frente à insistente demanda dos alunos para que se posicione no lugar de uma função paterna. Sente-se “dominada” e com medo de perder o “controle” sobre os alunos e toma a conduta deles como uma ameaça cotidianamente. Os alunos des-confiam e sofrem ao perceberem a inconsistência do Outro, querem “provas de um saber”, “saber do pai” sobre o gozo da mãe, querem respostas e limites necessários a esse gozo sem fim.

Ana contribui com fatos da história de vida que apontam para tais questões vividas no período da adolescência quanto à definição de uma identidade, à escolha profissional, aliadas a uma intensa interrogação sobre o que é ser mulher, um enigma a ser decifrado na sua referência ao falo. O turbilhão da adolescência remete à castração, intenso trabalho psíquico de re colocação do desejo diante da demanda do Outro social.

A temática da diferença sexual, do real dos sexos é recolocada por Ana com a interrogação sobre o lugar da mulher e suas implicações com o feminino e masculino, marcados pela cultura na construção da subjetividade, num contexto familiar centralizado na figura do pai enquanto homem e num contexto de sala de aula que, supostamente, seria reservado ao lugar dos homens. Tudo isso ainda está articulado com o saber sobre o que é ser, interrogação que remete ao lugar do desejo originário da estrutura edípica, cuja pergunta poderia ser assim formulada: O que devo fazer para ser amada e desejada? O que é ser mulher?

Sabe-se que a anatomia não é destino. Então, o que se passa nesse contexto cuja aparência do sexo se evidencia - Contexto que liga profissão com sexo, homens como sendo masculinos e direcionados a engenharia; mulheres como são femininas e não aptas à engenharia?

Denota-se uma suposta intolerância nas vivências entre esses jovens universitários que insistem em demarcar lugares. A engenharia é para homens e a arquitetura, para mulheres, como argumenta a entrevistada, dizendo que a engenharia exige cálculos, raciocínio e que é preciso ir para as obras lidar, lidar com material pesado e, ainda, “mandar” em peões. Refere Ana que as mulheres que insistem em fazer o curso de engenharia são excluídas do grupo dos homens e geralmente nomeadas com os atributos de mulher burra ou loira burra, situação em que o perguntar surge como algo que atrapalha. O que contém essa questão será o des-conhecido lugar pertinente à subjetividade feminina?

Existe um certo preconceito assim, como engenheira em obra, por parte dos, dos operários, isso perpassa assim, isto é, no meio técnico. As arquitetas ainda sofrem mais preconceito do que os engenheiros, porque na visão popular engenharia é um pouco mais difícil que arquitetura, as que são arquiteta, é burra mesma, e as engenheiras não, um pouquinho mais de cálculo elas entendem e, normalmente é feia.

Eles testam até que ponto tu sabe. Imagino que eles pensam assim, até que ponto tu realmente sabe, primeiro porque eu sou mulher e eu dou disciplinas que tem a vê com execução de obra, eles acham que uma engenheira numa obra nunca vai, se comparado em termo de desempenho com o engenheiro homem.

Relata que algumas mulheres conseguem concluir o curso, entretanto poucas trabalham como engenheiras em obras. Ainda diz que aqueles que não trabalham na construção parecem não ter muito crédito perante os alunos, por isso necessitam dar provas de seu saber.

Ana como menina entra no Édipo diferentemente do menino; sai do amor da mãe e dirigir-se ao pai, reorientar esse amor da mãe castrada para o pai fálico, retornando à mãe para se identificar com esta, que é do mesmo sexo. É diante do enigma de desejo e desse lugar da falha no sexo feminino que advêm as dúvidas e a construção de hipóteses sobre o seu ser como uma busca de respostas sobre: “Quem eu sou?” Essa é uma questão que marca uma tomada de decisão ligada ao seu querer ser referente também na sua escolha profissional, momento em que necessitava optar por um curso, dar vazão do que é da ordem do desejo. Tal escolha remete à questão de seu desejo, que diz algo frente ao modo de inscrição que se dá pela ordem fálica, a qual organiza o desejo, sem estar ou fixar, necessariamente, o gênero à sexualidade, mas que aparece ao referir como foi educada e no seu modo de ensinar.

A mãe era dedicada ao lar e ao ensino; além de professora numa escola, ajudava-a nas tarefas escolares, mãe-professora. Ser professora, porém, não era algo valorizado pelo fato de “ganhar pouco” e “educar crianças”, assunto que vem à tona no momento da escolha

profissional, quando a família se referiu com um certo desdém a “ser professora para fazer o quê, ensinar crianças?”.

Minha mãe é professora, talvez, ela tivesse algum preconceito ou insatisfação porque ela sempre disse essas crianças não dá pra agüentar, tem cinqüenta crianças numa sala de aula, porque não sei o quê, isso não é futuro, a gente ganha pouco. Eu me encontrei na engenharia, eu gosto, adoro assim, se não tivesse gostado não tinha seguido tão longe. As informações não eram tão fáceis.

Podemos inferir que o fato de mães se referir às crianças dizendo: “não dá pra agüentar” contribui para constituir o fantasma de Ana ao falar de seus alunos.

O pai, diferentemente da mãe, era admirado, um construtor de engenhocas, um letrado, mestre pesquisador, letras que servirão como uma saída, ou melhor, entrada edípica para Ana, a qual se identifica com os ideais parentais, colocando nos estudos um valor fálico. Esses valores ela mantém ainda hoje como uma estudiosa professora e pesquisadora, agregando-lhes as suas interrogações frente seus conhecimentos o “como melhor ensinar”, a questão não resolvida que se sobrepõe a outra, o lugar da mulher e sua relação com o saber frente ao enigma da sexualidade.

Não duvidar de seus professores remonta ao não duvidar do pai, este, ao mesmo tempo, onipresente e omissos, cujo interesse era focado em “construir coisas”. A falta sentida e vivida nos sentimentos ambivalentes de amor e ódio não podia ser expressa; ela discorda, mas não fala, pois falar atrapalhava o pai. Instala-se uma lei do silêncio.

Eu nunca duvidei de um professor, nunca testei, jamais faria isso. Podia até achar que ele estava falando bobagem, como muitas vezes achei, mas eu nunca enfrentei, nunca perguntei no sentido de deixar a pessoa sem saber responder, e hoje eu me vejo nessa situação.

O trajeto percorrido para a construção de sua sexualidade desde o estado polimorfo infantil até a organização genital sexuada passa pelo recalque dos amores edípicos⁶⁷, recalque que encontra uma saída pela identificação com esses ideais parentais. Marca um ponto de partida, um lugar para ser, um lugar no desejo dos pais. O corpo registra e se deixa marcar por esse outro, como primeiro Outro que a reserva e a inscreve na cultura, lugar que, na condição de sujeito, precisa transcender. O medo de não ser o que lhe fora destinado, uma filha modelo, compromete seu desejo. E, como todo o filho, experimenta a angústia em relação a esse lugar no desejo do outro, primeiro como alienação necessária, depois como distância, separação, enigma, questão a decifrar ao longo da existência, situando o saber como um saber a ser buscado. O ser homem e o ser mulher vão se inscrever no registro dessa falta de saber, cada um vivendo a problemática da castração a sua maneira.

Ana refere que desde o primeiro grau sempre foi boa aluna:

Fui daquelas alunas, boa assim... no sentido de...sempre fui uma criança obediente, sempre fui, é, eu nunca quebrei nada, nunca quebrei perna, braço, eu nunca me machuquei, eu nunca subi em árvore, não tive certos problemas assim com relação a esse sentido que a minha mãe se preocupasse, muito nesse sentido porque a minha irmã é completamente diferente de mim. Quebrou, subiu em árvore era um menino assim, uma menina, mas vestida de menino, eu sempre fui muito domável. Sou a mais velha, a primeira filha então, sempre fui mais domável. Eu sempre fui daquelas alunas certinhas e tal, passei na universidade seguindo o mesmo esquema sentando na primeira classe, eu fiquei um pouquinho mais é rebelde no último ano da faculdade.

⁶⁷Freud (1930), falando da problemática da feminilidade, faz referência ao complexo de Édipo, visto que na menina, a castração não é angústia, mas é fato consumado, traz ódio e ressentimento, há uma fantasia feminina de castração, falo que lhe faltou. Busca o pai, “Ter” o pai e se separar do corpo materno, instala-se no lugar do Um e vai buscar no olhar do Outro algo que a reconheça. Seu destino se bifurca; urge que escape de uma identificação absoluta com o fantasma materno. Identifica-se com o pai que, enquanto desejante, dá ao sujeito uma versão imaginária, um sintoma na sua estrutura. Volta para a mãe – não adianta negar ser mulher é ter o corpo como o dela, mas ser outra. Identifica-se com a mãe para saber o que é ser mulher a mesma que ela precisa manter separado. É vital para a menina diferenciar-se da mãe – por isso recorre ao pai. Para as mulheres a mãe é sempre insuficiente, é para ser amada pelo pai que ela aceita a feminilidade. Ser mulher é, ao mesmo tempo, ser como a mãe e tentar ser outra, a descoberta da castração materna faz com que a menina passe a vida tentando suplantar a mãe.

Frente ao saber não-todo, Ana busca suprir o conhecimento, pois a relação com seus alunos reacende o insuportável não saber-todo da constituição do ser. Seria uma busca de saber sobre o desejo da mãe? Ora, a mãe não é toda-mãe; antes e primeiro, como mulher, marca para o filho um lugar em posição terceira e simbolizando o que falta; o filho pode querer ser para ela a imagem mesma da significação de seu desejo, como uma demanda de seu amor?

Então, o lugar vazio da mãe, enquanto mulher, abre a possibilidade ao filho de demandar e querer ser o que falta à mãe identificar-se, seguindo-se uma segunda resposta do filho frente à imagem de um pai ideal, um mestre digno de ser amado e admirado. É nas engenhocas do pai que Ana encontra uma saída, aliás, uma entrada no Édipo. Ser engenheira ali onde está dirigido o olhar do pai, ou ser professora, uma identificação com a mãe, nunca reconhecida e sempre buscada como valor fálico? Ser professora-engenheira.

As ocupações do pai eram as prioridades da família; as mudanças e a organização da casa se davam pelo valor daquilo que interessava ao pai, o qual compartilhava seus experimentos como um grande feito. Isso impunha uma interdição de um modo de satisfação na busca de outras satisfações parciais, vias possíveis por onde se instalam as realizações familiares, recuperando no plano simbólico o prazer possível.

Ora, é preciso fazer do luto desse pai idealizado e amado uma travessia necessária, operação que foi possível quando o pai não responde a essa imagem ideal do mestre, promovendo a distância entre a imagem do pai ideal e do real do pai, posição do pai, uma vez que ele se volta para a mulher, esta, sim, seu objeto de gozo, não a criança. Esse é o bem maior para os filhos.

Desvincular-se de seus pais deixando de ser criança é uma tarefa do ser humano, a qual lhe possibilita se tornar um membro de uma comunidade. Foram essas questões vividas na adolescência de Ana.

Tinha dias que eu tinha aula de manhã, às vezes, de tarde, às vezes, de noite, os períodos que eu não tinha aula eu me enfiava no laboratório, ia pra biblioteca sempre fui muito de estudar de buscar ir atrás, queria sempre trabalhar com o professor que tivesse trabalhando com pesquisa e essas coisa, foi meio, noto assim sempre em casa a gente teve muito estímulo...No último ano da faculdade eu matava aula coisa que eu nunca fiz. O último ano também é complicado, pensando bem, como a turma se transforma no último ano, porque só pensa na formatura e eu tava namorando o Paulo também naquela época então a gente se encontrava na faculdade e resolvia sair em vez de assisti a aula. Ah meu Deus! Virei minha cabeça!

Adolescente e comportada, dedica-se aos estudos, passando a maior parte de seu tempo na universidade, onde vai encontrar uma aliança. Apaixona-se literalmente pelo professor e vive secretamente esse desejo de menina-mulher, cuja paixão pelo saber, um saber sempre buscado e suposto, esse professor sabe que existe enquanto homem e enquanto representante do desejo. Inicialmente, o seu pai, na referência ao desejo da mãe e mulher, segue as autoridades na figura de seus respeitados professores. O amor ao primeiro Outro retorna na transferência amorosa; há um lugar do suposto saber que se produz na transferência de amor ao saber para o professor, acendendo a chama do amor ao saber marcado pelo erotismo, numa transferência erótica que cede lugar ao desejo. Duas coisas se entrelaçam: o desejo de desejo erótico e o desejo de desejo de saber.

Ana refere que seu professor foi sua grande paixão e hoje é seu marido. Relata que, no início, foi difícil, pois confundia as dúvidas da aula com as dúvidas sobre as questões amorosas, porém com “o tempo” tudo se resolveu:

Foi bem complicado porque, apesar de ele ser professor, ele era novo, ele tem cinco anos a mais do que eu. Só que levou um tempo assim porque era muito constrangedor, ainda mais, eu que era uma aluna exemplar sentava na frente, que nunca, imagina o que os outros vão pensar que sempre tem essas histórias de professor com aluna. Eu digo, meu Deus! Então custou assim pra, pra gente aparece assim socialmente. Inclusive lá em casa eu não me dei muito bem também porque minha mãe achou horrores. Que ele estava com as segundas, últimas e terceiras intenções assim, professor, imagina! E então tem todo esse, mis misticismo assim em torno da figura do professor, ainda mais no caso homem, mas aí deu tudo certo, mas mesmo assim me constrangia.

Eu ficava tirando dúvidas até tarde, mas não era uma coisa, não era intencional assim. Eu realmente gostava da disciplina e tal, achava ele um excelente professor, assim teve um certo encantamento, um certo espelhamento. Começou na aula do outro semestre que a gente realmente começou a namorar, não quando eu fui aluna porque ele também não percebeu, ele era muito, muito avoado, e não percebeu muito, pra mim foi complicado. O que eles vão pensar? Mandava ele me espera na esquina da faculdade pra ninguém vê, tudo coisa da minha cabeça, ele não tava nem aí, mas pra mim tinha um peso, assim imagina eu namorando um professor. Vão acha que eu... imagina de que jeito, então teve assim uma, um stress inicial, depois passou.

Ora, o inconsciente é sexual, o que não quer dizer sexuado. Freud fala de diferença usando a anatomia como metáfora, porém não se limita à anatomia enquanto destino, e Lacan acrescenta que é a linguagem que vai designar os devidos lugares dos sujeitos, denominado função do Nome-do-Pai, responsável pela regulação do sujeito a seu desejo.

Esse Outro, alteridade radical, não é a mãe nem o pai, ou qualquer semelhante; é, sim, a marca do lugar da linguagem, que permite ao sujeito humano situar-se diante do sexo e das gerações, introduzindo o registro simbólico no psiquismo e, conseqüentemente, a castração. O Nome-do-Pai é esse significante que no Outro, na alteridade, é o significante do Outro enquanto lugar da lei, do limite, onde o sujeito encontra sua delimitação, sua nomeação. A questão do sujeito diante do Outro remete ao lugar da lei enquanto organização fálica e ao lugar do gozo, fora da linguagem, lugar ocupado pelo fantasma.

Ana inscreve-se enquanto sujeito frente às leis do significante, marca seu lugar enquanto sujeito falante, desejante, em sua relação ao falo, e traz o irrepresentável do lugar

do sexo feminino, qualificado gozo Outro, designado também como gozo feminino, que não tem relação com a castração; não há representação do feminino no inconsciente. Esse Outro, “A” mulher, não existe e só se pode escrever “A” barrando. Não há universalidade possível quando se trata da mulher, que se situa no lugar do enigma absoluto, lugar de um buraco radical, o que assinala um mais-além da castração, porque não está em relação ao *phallus*, mas remete ao real do sexo, ao real do saber, um saber irrepresentável. Seria desse real que os alunos homens se defendem, atribuindo-lhe um sentido impossível de se inscrever?

A posição frente ao se sentir culpada em não ensinar “melhor” revela o desvio do desejo, que o remeteria à falta, falta insuportável, e aí se manteria num aquém da falta, na ilusão de encontrar um saber que supra um saber para melhor transmitir, como se fosse possível o saber sem falta. Entretanto, o lugar do professor suposto saber instala-se na transferência, onde o professor articula o saber com um objeto sempre buscado. O amor demandado transforma-se em dom, saindo da demanda de ser amado, de ser objeto de amor para a ação de amor através do objeto que passa pela falta, ou seja, dar o que não tem abre a fenda, marca a hiância que há entre o desejo e o gozo.

Esse lugar também é onde a angústia se situa, angústia que pode ser paralisante, ponto onde o desejo se constitui não mais na negatividade da falta, mas na afirmação da atividade desejante, na busca, via pela qual o amor faz o gozo ceder ao desejo. As constantes brincadeiras ou deboches em sala de aula, onde predominava um maior número de homens, que Ana chama de “meninos”, “guris”, trazem à tona algo do insuportável recalcado, situando o que supostamente aterroriza os homens, o sexo da mulher, o vazio tem de ser dissimulado com os engodos fálicos, seja da beleza, seja da burrice, evitando a indiferença, a angústia, que testemunha que tem algo a perder.

Será a identidade masculina colocada em questão na presença das mulheres? Será que a conquista das mulheres nos espaços até então exclusivamente de homens reacende a

acirrada intriga entre os sexos, quando essa diferença ameaça se perder? Os homens e as mulheres precisam demarcar lugares quando essa diferença é ameaçada de desaparecer? Para o homem a “falta” na mulher remete à angústia da castração?

Há entre os homens e as mulheres um muro marcado pela linguagem, a qual passa pelo corpo. Entretanto, quando a diferença é ameaçada, uma pequena diferença torna-se intolerável. Essa intolerância como tentativa de restabelecer a diferença transcende a questão dos sexos. A rivalidade e a intolerância entre os alunos podem remeter às questões do narcisismo e do ódio, uma rivalidade que antecede a relação com seus alunos.

O narcisismo como um modo de satisfação próprio das pulsões do eu vive uma relação marcada pela busca de completude e pela intolerância quando o espelho não reflete a imagem esperada, ameaçando o campo da satisfação das identificações no campo imaginário. Constrói-se identidade para proteger o suposto amor pleno, o que Ana relata ao falar dos grupos em sala de aula. De um lado, há os que perguntam para mostrar que sabem; do outro, os chamados “excluídos”, que perguntam porque não sabem. Tais identificações formam pequenos guetos dentro da sala de aula.

Há um narcisismo prevalente na subjetividade contemporânea, marcado pela busca da perfeição da imagem sem falhas, sem falta, e pela exclusão do diferente, do sinistro, depositário do que não suportamos; excluimos o mais íntimo do nosso ser, o que não preenche os requisitos do eu ideal. A função de reconhecimento e estranhamento parece ter uma intrínseca ligação com o especular, uma difícil separação entre a imagem do espelho e a posição um, já que a imagem do espelho representa o Outro.

Ana fala durante as entrevistas que poderá entender melhor os alunos depois que for mãe. Ser mãe está nos seus planos de vida. Será que nascer mulher, crescer feminina e ser mãe é o destino da mulher? Ser mulher continua sendo um enigma até para as mulheres, as quais convocam os homens a decifrar tal enigma. Será a mulher uma versão do discurso dos

homens, ou seria esse “ter” o motivo da famosa inveja não resolvida das mulheres e dos suspiros ao ver tão nobre portador?

Ora esse “ter” faz referência ao falo, ou melhor, faz referência a um atributo fálico ao “ter” ou “não ter” e novamente remete à diferença anatômica, onde o corpo do outro sexo faz retornar as interrogações sobre o seu próprio. Comumente, consideramos o sexo masculino como “fálico” e o sexo feminino como um sexo “castrado”; fálico não significa ter pênis e castrado não significa não ter pênis.

Freud, ao inaugurar a psicanálise, fala de sexo, amor, ódio e culpa na noção de sexualidade, colocando o sexual no registro do pulsional, cujo fim seria a satisfação, esta, porém, nunca encontrada a não ser através da fantasia. Transcende, então, o pulsional e fala do amor como meta a encontrar-se, ponto que Lacan acentuaria como o eterno desencontro.

Destacamos que o saber sobre a análise não se reduz ao conhecimento da sexualidade e, sim, na resistência ao saber sobre a sexualidade, do insuportável da interdição do conhecimento sexual. Não se ligam os afetos às idéias para explicá-los, mas para provocá-los e para fazer produzir novas idéias. Liberando as idéias, libera-se a libido necessária para tornar a vida suportável.

A feminilidade colocada partir da emergência do real leva a que uma mulher se apresente como não-toda. Lacan não atribui à castração o mesmo valor que Freud; fala do tornar-se mulher como construção cultural e ainda aponta que “não há relação sexual”, acentuando que a sexualidade no ser humano não é a realização de uma relação com um dado biológico anatômico. Enfatiza que a relação homem e mulher não ocorre numa suposta simetria, nem numa complementaridade nem mesmo numa suposta oposição, mas dialeticamente necessária; sem referência não faz sentido. A relação entre homens e mulheres se dá justamente na impossibilidade de escrever uma relação o que caracteriza a sexualidade do ser falante.

A inscrição do sujeito homem ou mulher organiza-se no desejo sob a ordem fálica, mas não fixa o gênero à sexualidade. O enunciado lacaniano “A mulher não existe” retoma a tese freudiana de que a feminilidade é construída, acentuando o valor do significante como determinante de um lugar subjetivo. Então, “ser professora” como uma saída possível para a realização de um lugar do feminino não sustenta o lugar de ensinante, quando tomado do lugar da figura feminina como figura identificatória; é, sim, o lugar do suposto saber, espaço simbólico que remeteria a uma função paterna. A identificação remete ao amor, não ao desejo.

Engraçado como essas coisas marcam, né! Eu queria ser igualzinho a ele, mesmo sendo homem, sabe? Aquela coisa, meio amor platônico assim. Eu queria ser como ele, eu queria dar aula como ele, eu queria saber como ele, eu queria ter a letra igual à dele, que naquela época ainda se escrevia muito no quadro. Eu queria conseguir organizar as coisas, ele é muito organizado, ele fazia um plano de ensino perfeito, com objetivos, sabe, que eu uso até hoje como modelo, assim, incrível, eram folhas e folhas, e a gente não tava acostumada com aquilo. As coisas eram mais, mais, menos preparadas e a gente via que a pessoa preparava aula, né, porque dá certo prazer pro aluno em saber que o professor preparou a aula, que a aula tem início, tem meio e tem fim, que a aula é organizada, que ele segue um plano, que tem livro, que ele adota um livro texto, aquela coisa de aluno bem mastigado, aqueles exercícios. Ele vai fazer em aula uma coisa bem metódica organizada, certa. Tinha tanta admiração apesar dele ser homem. Eu tinha uma admiração, assim, meu Deus, eu ficava olhando e no fim acho que eu viajava, sentava sempre na primeira classe. Eu já nem prestava mais atenção na aula. Eu ficava me imaginando no lugar dele, eu dizia ah por que, que eu não sou assim. Engraçado, porque era homem, mas se fosse mulher de repente ficasse, de repente seria maior, não sei. Ela é bonita, ou alta, ou magra, eu queria, mas não era homem, isso que era engraçado, mas era geral assim, era meio um consenso geral da turma, todo mundo achava também. Todo mundo admirava.

Para as mulheres o lugar social, enquanto espaço imaginário, antes lhes era reservado no espaço doméstico, tido como lugar digno e como tarefa valiosa à maternidade. Hoje isso não se sustenta, ou melhor, não cabe à mulher a exclusividade de ser professora, nem cabe ao homem a exclusividade de ser engenheiro.

As instituições de ensino parecem manter a idéia de que a educação é uma atribuição às mulheres associada a uma função materna⁶⁸, lugar em que os alunos se debatem, que não suportam e onde não encontram o espaço simbólico necessário para aprender. O nome do pai é o significante que opera, faz metáfora do desejo da mãe, interdita a mãe fálica, liberando a criança da impossível missão de ser o objeto, falo para a mãe.

Ao falar sobre os alunos, Ana diz:

Continuamente testando eu vejo eles se combinarem pra fazer as perguntas, depois de tanto tempo dando aula, eu consigo enxergar exatamente o que todos os alunos estão fazendo na sala de aula mesmo falando e mesmo minha cabeça funcionando é com o texto e eu explicando e eu consigo observar, vejo, eles se combinando. Eles dominam a aula inteira, debocham de quem pergunta, nessa batalha de testar o tempo todo, o tempo todo, toda aula e o resto, os excluídos não se manifestam porque eles têm vergonha.

Fazer pergunta produz um deslocamento subjetivo e, paradoxalmente, indica uma posição. Ao endereçar a pergunta a alguém o saber entra na cena, como algo que implica o sujeito. Um saber que nem sempre desejamos saber e uma pergunta que nem sempre demanda resposta, mas revela algo daquele que enuncia. Assim, a transferência presente nas relações ensinante e aprendente situa o ensinante na posição de suposto saber, condição para as aprendizagens. O ser humano aprende daquele em quem ele confia e ama porque supõe saber. Então, se o professor não se autorizar a exercer o lugar de suposto saber, como vai ensinar?

⁶⁸Para Winnicott (1972), os cuidados maternos passam por uma sustentação do olhar é “ver o filho como ser humano num momento que ele ainda é capaz de se sentir inteiro”; passam pelo manuseio, mobilização e higiene; “os detalhes dos cuidados físicos precoce constituem questões psicológicas”, e a mostragem, como o ato de levar a criança em direção ao mundo circundante de maneira gradual, enfim fala que a mãe deve ser suficientemente boa.

Os afetos aí implicados, amor e ódio, são efeitos de transferência⁶⁹ positiva ou negativa. Na transferência positiva, o ensinante toma a posição dos “bons olhos”, ao passo que a transferência negativa toma posição do não olhar com bons olhos, podendo tê-lo sob suspeita ou dúvida. No dizer de Lacan, "quando suponho um saber a alguém, o quero", do que se deduz que, não supondo um saber a alguém, não quero, odeio ou será um saber não suportado de si mesmo?

Será que a transferência negativa nas relações de aprendizagens poderia ser pensada na extrema des-suposição de saber de quem está na posição de ensinante? Quando duvidamos, não sabemos e queremos saber, perguntamos, endereçando a pergunta a quem supomos um saber. E quando a dúvida é frente ao saber desse outro? E quando esse outro é um ensinante? A insegurança de algo pode confundir-se com um não-querer -aber sobre um saber insuportável, que pode ser um saber de si mesmo não demonstrado e aí projetado no outro.

O que acontece quando duvidamos de um saber: será um saber que ameaça o sujeito? Tanto a confiança quanto a desconfiança são a antecipação de um saber. Quando há um saber seguro e certo, não se fala de confiança ou desconfiança, mas se dá um salto para além dos dados; às vezes, a confiança cega pode transformar-se em desconfiança cega, ambas contêm riscos. São riscos bem-vindos na experiência de análise, riscos bem-vindos nas aprendizagens quando ancorados no suposto saber do ensinante, mas riscos malsucedidos, riscos de “se perder” no processo da aprendizagem se não for acolhido devidamente pelo ensinante. São riscos que podem acionar angústia, inibição ou sintoma e que ali se instalam para resistir à mudança ou para encontrar solução, mesmo em falso, advinda no ato de

⁶⁹ Para Freud a transferência negativa foi por ocasião do caso Dora (1905) e depois qualifica como contratransferência. Freud (1912), em *Dinâmica da transferência*, dedica-se à transferência positiva feita de ternura e amor e da transferência negativa, vetor de sentimentos hostis e agressivos. Transferência a partir de Lacan (1960-1961) esclarece a verdade do amor transferencial diferente dos afetos, rompendo com os textos psicologizantes de Freud, apoiando-se no Banquete de Platão ao introduzir o desejo do analista, colocando Sócrates no lugar daquele que interpreta o desejo de seus discípulos, apud Roudinesco (1998)

aprender. A resistência⁷⁰ vem junto com a transferência e pode estar a serviço do eu, do supereu e do *isso*.

Se, na experiência analítica, o paciente deve dizer tudo que lhe vem à cabeça, poderia o aluno fazer isso em sala de aula? Para o aluno falar é necessário que o professor escute e suponha uma demanda no aluno, este que, ao falar, revela-se. Se o professor não supõe um saber nem demanda, cria-se um clima de devalorização: "tu não sabes". Este "tu não sabes" parte do drama inaugural da transferência negativa, a qual pode ser tomada como mensagem que vem desse Outro, como mensagem de desvalorização. Na transferência negativa, o sujeito vive a experiência como falta de ser, acirra seu sintoma, o vazio da palavra, o qual é aplacado no amor, na imagem de completude, reflexo da imagem do narciso, que tem seu fundamento no estádio do espelho de Lacan.

O amor dirige-se à imagem ao passo que o ódio se dirige ao ser, à falta de ser. Então, o ódio é mais verdadeiro que o amor, é busca de ser; por sua vez, o amor seria aparência falsa, engano? Na demanda há um pedido de suturar a falta, demandando "a", mas não há objeto que suture essa falta, a qual é constituinte.

Ora, na adolescência, o sujeito está em estado de avaliar o si mesmo, de reeditar sua castração, de comparar suas capacidades, seu ser com seus pares e com os ideais culturais, originários dos ideais parentais. Isso implica o sujeito como objeto, pequeno objeto "a", como "agalma", causa de desejo. Ele quer saber sobre seu desejo e o faz interrogando o seu lugar frente ao Outro; convoca o adulto a reafirmar a operação da castração, redefinindo um lugar, uma visão de si mesmo. Sou ou não agalma, causa de desejo para outros, para o Outro,

⁷⁰Freud, a partir da segunda tópica, dá importância à resistência correlacionando com a transferência. Em "Inibição, sintoma e angústia" enuncia cinco tipos de resistência. "Três referem-se ao eu: resistência de recalçamento, resistência de transferência e resistência enquanto benefício de gozo e segurança psicopatológicos. Um quarto tipo é a resistência do isso: é a resistência em forma de repetição do mesmo, repetição que conserva embalsamado ou congelado o esquecimento, impedindo a rememoração e a produção de lembranças. O quinto tipo é a resistência do supereu: é a consagração do sujeito a pagar tributos de verdade por causa das dívidas impossíveis, inexistentes ou ilusórias". Caon (texto Serviço CLEF da Psicanálise e de Aprendizagens Escolares).

ou um excesso de agalma poderá estar ativado nesta posição. Como poderá saber sobre seu desejo se este não passa pela palavra?

O saber implicado nas aprendizagens tem sua força no saber do ser e a figura do Outro que sustenta este lugar de ensinante também tem sua implicação com a sua relação a esse saber. A fala do professor cai em terreno aberto como uma interpretação sobre este lugar interrogado pelo aluno. Toda palavra ou qualquer interpretação fará referência a este pequeno “a” do desejo. Sustentar esse lugar como ensinante é fazer produzir aprendizagens.

Ana, ao se referir aos seus professores⁷¹, destaca três que influenciaram sua vida: a professora Maria, que sempre os levava para o laboratório; o professor Tom, que era sempre “furioso” e não admitia que mulheres fizessem engenharia, o que depois ela constatou que, na verdade, era um jeito de fazer o aluno reagir, encarar as coisas e crescer; um terceiro professor, extremamente organizado, contrapondo-se a um quarto professor, que não esquece pelo ódio que sentia dele, porque não dava aula, só conversava, falava de outros assuntos, não sistematizava os conteúdos. Ana não sabe como foi aprovada nas disciplinas que ele ensinava, conforme relata:

Ele mandava a gente pra frente do computador usar softwares, sozinho, e eu não entendia, assim, me transmitia uma certa falta de preparo da aula. Eu sei que ele sabia, pela forma como ele colocava as coisas. As dúvidas, ele tirava, mas a forma dele conduzir a aula não me agradava, me deixava perdida, eu odiava...Era muito solto, assim, eu não sabia aonde estudar. Eu não tinha nada no caderno. Ele resolvia os exercícios e apagava e não dava tempo de copiar. Não tinha nada assim e se fosse juntar tudo tinha meia dúzia de papel, e aquilo me transmitia uma certa insegurança.

Para solucionar tal insegurança Ana estudava nos livros, contudo sentia-se confusa, o que a obrigara a estudar mais e mais. Lembra-se da última prova, num período de véspera de Natal, assim relatando:

⁷¹ Os nomes aqui relatados são fictícios para proteger de qualquer inferência.

Nunca me esqueço da última disciplina, ele disse assim pra mim: “olha, tu foi mal, mas eu acabei te dando um empurrão. Faltava alguma coisa tipo meio ponto, eu te dei um empurrãozinho, e tu está passada, fica descansada”... não pude passar as festas de uma maneira tranqüila: “Eu te dei um empurrão!”. Aquilo me caiu tão mal, tão mal, entende, como se eu tivesse na mão dele, quer dizer, ele que fez com que eu passasse não eu, não todo o meu esforço, e eu ficava pensando, mas, pomba, quem é ele, que é totalmente desorganizado, não dava matéria como tinha que ser dada. Eu não sabia nem por onde estudar, eu sei que ele sabia, mas ele não sabia organizar as coisas e ainda por cima eu fiz tipo um exame com ele e ele me diz que eu passei por causa dele e não por minha causa, aquilo ...!.

Destaca a professora que a marcou bastante pelo seu interesse, pelos estudos, pesquisa e trabalho no laboratório:

Eu sei que ela conhecia a matéria, que ela tinha profundidade no assunto, tinha curso com mais, mas era o interesse dela em trabalhar em laboratório, em desenvolver coisas, em desenvolver e orientar, digamos assim, proporcionar que os alunos fossem pro laboratório e experimentassem, isso não era muito comum, a gente não tinha muitos professores que se dedicavam à pesquisa. Os professores eram horistas, trabalhavam mesmo direto com a indústria da construção e iam lá, davam as aulas. Essa professora tinha esse espírito de pesquisa, é, com ela que eu descobri que, um outro lado da graduação que eu poderia, que abriam portas que eu poderia conhecer bem mais a fundo determinados assuntos do que só na sala de aula.

Voltando ao assunto da diferença de sexos, relata que um professor da área de rodovias, tinha preconceito contra as mulheres. A engenharia é uma área tipicamente masculina e, nessa época, década de 90, havia 27 alunos homens e apenas duas mulheres. Não havia lugar para mulheres nessa área; se era difícil toda a engenharia, essa área era mais difícil ainda. Diz assim:

Ele entrava na sala de aula e a primeira coisa que ele perguntava pras meninas e eu sentava na primeira classe, e no primeiro dia ele chegou e perguntou assim pra mim: o que é que tu fazendo aqui? Eu sentava bem na frente, a outra minha colega sentava mais atrás. E eu muito tímida, nem respondi, eu só olhava assim pra ele, o teu lugar não é aqui. O teu lugar é no curso de corte e costura, isso que é lugar de mulher, vai fazer ciências domésticas. Tu não vai passar, de cara assim, eu tive alguns professores que foram assim, na época acho que era mais comum assim, hoje em dia é difícil de encontrar e eu, no meu primeiro dia de aula saí da aula desesperada, chorava feito uma louca, dizia eu não vou passar, vou repetir, eu não vou conseguir. Na verdade ele fazia assim justamente pra gente se superar. Depois que eu entendi.

Constatamos através da fala de Ana que o professor não pode recuar diante das questões que os alunos demandam. Muitas vezes ele é convocado a ocupar, na posição de discurso, o lugar do Mestre frente ao *acting-out* de seus alunos. Inseguros e debilitados frente à atual condição subjetiva, abalados não só pelas alterações da imagem corporal, mas pelas demandas culturais a eles dirigidas, urge que a função paterna delimite lugares. Não se trata do pai tirânico, mas de lei que de acesso ao simbólico, interditando o gozo sem limite e abrindo espaço para o desejo.

3.8.2.2 Segundo Caso

Caso Dora: Meus estudos minha vida!

Sou assim...muito exigente muito honesta...eu não dou, assim, moleza. Eu sou assim: exigente, eu cumpro horário, eu preciso de colaboração dos alunos, eu gosto que os alunos participem da discussão. Se o aluno está distraído aquilo me incomoda porque eu sinto que eu não estou sendo uma professora suficiente.

A história de Dora é marcada pelo desejo de saber numa constante busca do conhecimento. Como professora dedicada, estudos e trabalho são uma constante em sua vida. As conquistas profissionais aconteceram “ao acaso” ou como resultado dessa dedicação

reconhecida pelos seus professores, cuja inserção profissional acontecia através de convites de monitorias, seguidos de propostas para ensinar na universidade. Ao mesmo tempo que isso acontece, queixa-se do pouco reconhecimento pelo seu trabalho, que é pouco valorizado como um importante lugar de conhecimento, independentemente do salário recebido.

Alguns professores seus colegas que a incentivavam a estudar pouco investiam nos estudos, justificando o desinteresse devido às “poucas vantagens”, desde o baixo salário até a falta de perspectiva de melhoria nas condições de ensino e pesquisa. O conhecimento parecia situar-se, nesse contexto, como um objeto enquanto signo, ligado à necessidade da coisa.

Houve um tempo em que as universidades não investiam na formação dos seus professores e a iniciativa para o aprofundamento dessa formação partia do interesse particular de cada um. A demanda maior por qualificação profissional ocorreu após as promessas de melhorias salariais e garantias oferecidas pelas instituições acadêmicas de mudança de nível, promoção de titulação e possibilidade de pesquisa, aliada a um grande número de jovens estudantes desejosos de trabalhar como professores nas universidades. A modernidade coloca o conhecimento como um atributo fático, uma via com promessa de um mundo melhor.

Assim, com incentivo ou não, Dora faz de sua vida uma incansável busca de conhecimento, um tributo a ser pago na impagável dívida com o Outro. Fiel à devoção materna, fez um curso universitário para realizar um sonho de sua mãe e conquistou o título de “doutor”, o único da família, porém, apesar de ganhar bem, não usufrui as “vantagens” e “ganhos” que o título lhe proporcionara. Refere ter dificuldade em lidar com o dinheiro e que já perdeu muito; contudo, perde dinheiro para ganhar em poder e prestígio frente a esse Outro que não cessa de a “atazanar”. Até então, era-lhe suposto pertencer, agora pretende lidar melhor com suas dívidas, momento em que tenta dar um basta ao gozo do Outro.

Para sair do fantasma impregnado de um amor sem falta e resgatar sua dívida simbólica, deixa-se tomar como deve-**dora**, enquanto dívida imaginária e real, exigência que faz a si mesma no âmbito profissional e familiar. Toma os desígnios de sua existência como um dom cujo benefício é resgatar o desejo de ser, expresso numa demanda do Outro nos outros.

Ao falar de si, faz referência à fala do outro, o aluno, que, pela sua história, remete à aluna que foi sempre: estudou motivada pelas dúvidas teóricas que ocupavam seu tempo, tempo rigorosamente cronometrado como um espaço utilitário. Disciplinada e exigente em “ser” sem “ter”, vivia sua juventude voltada ao lugar que sua família lhe reservara, ou seja, movimentava-se como a máquina de costura de sua mãe. A máquina de costura absorveu o olhar da mãe, como corte e costura, corte que rompe, priva, frustra e possibilita uma separação, suprida pela costura com fio de linha, alinhada filha que acolhia e atendia os pedidos maternos para minimizar as dificuldades referenciadas como dificuldades financeiras. Dora não queria ser encargo nem peso, mas suporte do Outro, dos outros, desde mãe, pai, irmãos, marido e filhos.

Dora traz o molde familiar para seu *modus vivendis* no trabalho como professora: auxilia colegas e alunos, gerencia sua vida pela lei do bem-querer, extrai sua força da identificação com o outro seu semelhante e, paradoxalmente, revela sua fragilidade, visto que no mesmo ponto em que essa identificação fracassa revela-se o gozo do Outro. A identificação ao querer o bem do outro revela um suposto querer bem para si, mas eis que o Outro não é o outro. O Outro recusa esse bem, ofertado aos outros ao longo de sua vida, que marca um lugar de ser sempre “A” primeira. É a primeira professora a obter o título de doutora, às custas de muito sacrifício e de um esforço próprio, repetindo suas vivências escolares de ser “A” melhor aluna e sempre “a mais”. Assim, ao tirar a nota “mais” baixa,

era a “mais” alta, insatisfação que acompanha o que é próprio do desejo, pois não há satisfação plena.

Dora refere uma certa indiferença ao título de “doutor”, o qual não lhe permitiu acesso ao desejo de pesquisar, pois, inicialmente, não foi reconhecida nem recompensada pela instituição, que não lhe permitia pesquisar, nem lhe dava condições de montar o laboratório que tanto desejava. Resignada com a “falta real”, *pathos* de “ser” mulher, restara-lhe ser objeto para que o Outro goze, travessia do insuportável masoquismo feminino, situação que mudou com as exigências de um “órgão superior”.

O “órgão superior”, o MEC, ordena, viabiliza e modifica sua posição na universidade: de pobre menina, filha de costureira, passa a nobre mulher, valorizada, admirada e invejada. Consegue montar um laboratório-modelo, ampliam-se suas possibilidades de pesquisa como professora pesquisadora, indo da indiferença à admiração. Tal admiração culminou ao receber de seus alunos o título de “mulher maravilha”, entretanto é impossibilitada de usufruir desse lugar, por haver sempre um outro, “o professor titular”, que lhe usurpa o referido lugar, o qual ela mesma não se permitia assegurar. Estabelece uma relação de que seu ganho é perder e que esse Outro compartilhe ou fique junto, ou seja, eu ganho para a instituição ganhar.

Separada do marido, rompe com sua “fidelidade” à mãe, que também há tempo já havia se separado de seu pai, mas Dora acolheu seu pai para cuidá-lo. Retorna, pois, aos vínculos da família de origem, da qual nunca sairia. Seu pai é apresentado pela mãe como “um fracassado” e consolida esse dito, cuja fragilidade não pode interditar suficientemente as investidas da mãe, que ameaçava suicidar-se ao ver seu marido aproximar-se da filha, a eleita, para cuidá-la. Resta, então, ao pai resignar-se e viver na casa de outros filhos; após uma doença crônica, falece.

O que vai exercer a função simbólica da Metáfora Paterna, constituindo-se como uma operação de substituição significante do desejo da mãe, são, inicialmente, os estudos, originários de um saber em falta, seguidos de seu trabalho como professora e pesquisadora cujo saber, sempre buscado e situado como uma significação fálica, permite aí a instalação do falo, enquanto significante da falta. Essa falta ela tenta suprir pelo conhecimento, como se fosse possível transformar saber em conhecimento.

A passagem pela castração é que permite a operação significante introduzida pela metáfora paterna, produzindo a significação fálica, isto é, permitindo que o falo, enquanto significante da falta, possa assumir outras significações no campo simbólico. O Nome-do-Pai é justamente esse significante que no Outro, na alteridade, é um significante do Outro enquanto lugar da lei, do limite, onde o sujeito encontra sua delimitação e sua nomeação.

O ingresso na escola força a passagem da família, ampliando, no campo da linguagem, possibilidades de substituição por outros objetos da cultura que representem a falta. E o contexto das aprendizagens é um lugar possível de **ressignificação** desse saber sempre em falta. Sua posição subjetiva frente à castração revela-se como modalidade discursiva ora do discurso do mestre frente ao aluno, um mestre amoroso na sala de aula, ora do discurso universitário. Transita entre a posição de um mestre, posição de senhor dirigindo-se como mestre ao saber, para a posição do discurso universitário, modalidade discursiva da relação imaginária com o saber, como saber sem furo, pois não suporta falhas e também não usa material informativo de texto na frente dos alunos na sua sala, entra de “corpo inteiro”.

Eu vou dando idéias e mostrando as coisas que eu já sei fazer, que eu já aprendi, o caminho que eu tracei e ele vai pegando detalhes. Quero que eles vejam o corpo inteiro.

O grande outro “vê” o corpo inteiro. Corpo, um lugar privilegiado do sintoma e inteiro, remete ao insuportável da castração. O saber está no corpo inteiro, sem falta; sua relação com o saber enquanto meio de gozo vai situar-se como um saber todo; não há o que esconder e, sim, “tudo” é passível de ser mostrado; não há espaço simbólico possível para produção de saber. O conhecimento supre e obstrui a falta, não admite dúvidas sem alguma resposta, apenas certezas. O conhecimento, nas ciências, predominantemente da ordem da visão, o ver como passível de elucidar.

No contexto da sala de laboratório, favorece o deslocamento do olhar que antes, durante as aulas teóricas ex-positivas, era dirigido à figura do professor, portador de um conhecimento invejável para o objeto a ser investigado, ou melhor, um objeto demonstrável por ser anteriormente já estudado pela professora, numa posição discursiva do mestre na transmissão do conhecimento.

O método usado no laboratório é o da observação. A professora desloca-se do ser visto, sai da mira dos alunos, os quais se deslocam da mira da professora. Nesse interstício há um terceiro, um objeto a ser procurado e que articula a relação professor e aluno, o objeto a se conhecer. O aluno, ao deslocar-se de assistente para agente, interage no experimento, devendo seguir as indicações e etapas do experimento, mantendo o professor no lugar do mestre como mediador do processo ensino-aprendizagem. E sua preocupação como ensinante que detém um saber e que deseja transmitir compreende que o que pode transmitir são suas pegadas expressas no enunciado: “Eu mostro o caminho”.

Ao mostrar o caminho, desloca o olhar, numa dialética do “dar-se-a ver” do desejo correlato ao se fazer olhar da pulsão. Assim, o desejo de saber é uma transformação do desejo de ver, da força na pulsão escópica, cuja inscrição está no real do corpo e, como tal, é passível de modificações. Olhar como objeto de desejo revela a posição feminina como sendo a daquele que é olhado e a posição masculina, como a de quem olha. Falo e olhar se

conjugam sobre o corpo da mulher, uma mulher que esquece de si e encarna o falo, oferecendo-se como objeto do outro, onde seu desejo não conta.

Frente às falhas dos alunos, situa-se como algo que necessita de superação através da correção. Acolhe as falhas para evidenciar o quanto eles não sabem e ainda precisam aprender, esperando que, assim, eles se interessem mais pelas aulas. O erro cognitivo é visto como uma deficiência, um obstáculo do aprender que precisa ser superado. Posiciona-se com o discurso da histérica aquele que busca a verdade do mestre, que o coloca no lugar de um Outro, possibilitando a produção de um saber (S_2). Entretanto, é um saber recalcado, que, enquanto pulsão, encontra como uma das saídas a sublimação.

Essa posição é a do cientista, que, como sujeito barrado e agente do discurso, dirige-se à ciência, busca um saber que dê conta, um significante mestre, que supra o saber em falta. O discurso da histérica, semelhante ao do pesquisador, um cientista, busca um mestre para o dominar. Lá está a ciência enquanto suposto-saber.

Dora fala com insistência sobre ética e honestidade atribuindo como um bem do ponto de vista moral e educativo, contrapõem enquanto a ética da psicanálise, que coloca em causa a ética do sujeito. Certamente, o professor não tem de ser um analista, mas poderá fazer o balanço ou o afrouxamento da onipotência fantasmática ligada à perfeição do eu ideal, questão que faz a educação se chocar com o rochedo do desejo do sujeito. A educação parece acreditar ser possível fazer com que o “saber” seja convertido em desejo de conhecer.

A relação transferencial⁷², interpretada desde sua função imaginária, traz a marca da relação especular mãe e filho, revivida na relação de Dora com seus alunos, produzida na insistência do laço de amor ao saber, um saber restrito a sua figura de professora, que, apesar de esforçar-se numa aula inovadora, impede a possibilidade inventiva ou criativa do aluno, considerando que no laboratório é arriscado sair da técnica.

Mantinha uma continuada observação dos alunos dentro e fora das aulas, dirigindo seus passos para ensinar a partir de um modelo educativo no qual prevalece a lei do desejo do mestre. Resta, pois, ao aluno o aprisionamento de seu desejo, como possibilidade de ser reconhecido e amado enquanto eu-ideal por este Outro, o professor que supõe tudo saber, saber que dá poder. Entendemos que, entre a imagem ideal e a real há uma distância, uma diferença radical, o que torna impossível responder do lugar do eu-ideal.

Ora, o que está em jogo antecede a relação professor e aluno; é, sim, a condição subjetiva do professor frente ao seu lugar de desejo e dos efeitos da castração. O aluno encarna as fantasias imaginárias ou simbólicas em relação ao desejo de saber do professor. Transpor a relação imaginária de aluno e professor é possível pela via do acesso ao simbólico, numa operação de castração que implica o contato com a alteridade e com a diferença, distância necessária que dá acesso ao simbólico, lugar onde o saber circula como um objeto simbólico sempre buscado, situando o professor no lugar do suposto-saber. Esse lugar desloca o professor de seu poder fálico, de seu lugar enquanto figura para a função, função de corte, de separação, fenda intrans-ponível, muro entre professor e aluno.

⁷² Para Freud, a origem desse amor de transferência está ligada aos primitivos laços amorosos de identificação. É a perda desse suposto amor pleno que leva à busca do impossível reencontro. A mãe surge como o primeiro objeto de amor para menino e menina. Ao descobrir que a mãe é castrada, o menino sob esse efeito entra na angústia de castração e a menina renuncia à mãe. A menina dirige-se ao pai, portador do pênis, na esperança de receber o que a mãe não pode lhe dar, e é na medida que deseja o que falta a mãe que se torna mulher, momento que entra no complexo de castração propriamente dito. Essa fase se inaugura por uma metáfora. Há uma dessimetria do complexo de castração num e noutra sexo. Quando no menino tende a desaparecer, na menina vai começar. Há uma clivagem entre o psíquico e o anatômico e são as conseqüências das diferenças percebidas que inscrevem o complexo de castração.

Dora faz poções mágicas, investiga os efeitos das plantas medicinais, um saber que vem construindo através de suas pesquisas, organizadas num laboratório especializado para tal. Destacamos que os dispositivos do laboratório, as plantas, os livros, os materiais, a biblioteca podem ser apresentados pelo professor como algo além dele, como algo, como recursos de acesso ao que há de desejado pelo professor, o qual investe seu tempo numa busca de saber possível, do impossível encontro com o objeto “a”, um saber que passa pela linguagem. A linguagem articula a relação transferencial simbólica, cujo objeto de conhecimento enquanto conhecimento do Outro, está mediado por esta, que constitui e se inscreve na cultura.

O saber é da ordem do real, portanto impossível de acesso; não há garantias, o que situa a educação no insuportável não-saber e na radical impossibilidade de realização do desejo numa busca continuada e sem fim do desejo de saber. Sem fim porque não há objeto que supra e satisfaça esse desejo, portanto, objeto metonímico e sem fim porque há impossibilidade desse encontro com o “a”. É encontro sempre faltoso.

A transferência que ocorre no processo das aprendizagens origina-se dos primitivos laços afetivos, reacendendo a figura do professor como aquele que ocupa uma função paterna; portanto, lugar da operação da metáfora paterna, permitindo a passagem do amor ao saber para o desejo de saber. O professor no lugar do suposto saber dirige, propõe, autoriza-se e sustenta, com seu desejo de saber, a busca, o encontro e o desencontro com o saber, saber também demandado pelo aluno.

Eu digo que eu tive poucos professores poucos orientadores de verdade. A maioria das coisas eu fui aprender porque eu não conseguia aprender em sala de aula e em laboratório e não ficava satisfeita por não ter entendido e, às vezes, eu fui tirar dúvida e continuei sem entender, tem professor que às vezes não sabe e não assume. Eu acho que, se você sabe a matéria não tem aquela história o cara é muito inteligente e não consegue explicar.

DORA

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre nossa realidade psíquica é tomar o sujeito do inconsciente, a verdade singular, uma verdade determinada pelo inconsciente. É demonstrada, a partir de Freud, que o indivíduo é um sujeito dividido – *spaltung* -, o que é retomado por Lacan ao conceituar que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, o discurso do Outro, priorizando o significante sobre o significado e afirmando que o sujeito é representado por uma cadeia de significantes cujos efeitos constituem esse sujeito.

Esse sujeito do inconsciente, *Je*, separado do eu (*moi*), aparece na enunciação como determinado pelo significante, fazendo as marcas na história de vida e produzindo efeitos no processo das aprendizagens, quer seja escolar, quer seja universitária - tônica desta pesquisa. O professor e aluno são sujeitos estruturados como seres de linguagem, determinada por leis, enlaçando-os ao falar e produzindo e-feitos dessa relação tranferencial no contexto do ensino-aprendizagem, contexto articulado com as questões do saber.

Nesta pesquisa os professores narram suas histórias de vida priorizando suas vivências nas aprendizagens universitárias e relacionando seu ensino com estas. Relatam as aprendizagens mais significativas que os marcaram, tanto positiva quanto negativamente, fazendo, freqüentemente, uma analogia do seu modo de ensinar com o seu modo de aprender. Ao comentar sobre seu modo de aprender, comparam-se com os seus alunos, às

vezes, *con-fundindo* um e outro, ou seja, ao falar tomam uma posição discursiva que enuncia e denuncia um lugar, marcado pelo que estrutura seu desejo. Destacam como maiores lembranças os aspectos afetivos do relacionamento professor e aluno, sobrepondo as raras lembranças de aprendizagem de algum conteúdo.

Ao falar sobre o ensinar, vinculam-no com transmitir conteúdo e educar, como um modo de se comportar, buscando técnicas que favoreçam seu “fazer pedagógico”, um modo mais eficiente de transmitir educando. Referem que há inúmeras técnicas de “como ensinar”, algumas pouco eficazes, se comparadas aos maus resultados das notas dos alunos, atribuídos ao “desinteresse em aprender”, à “indisciplina”, à “imaturidade” e, em muitos casos, à “deficiência escolar”. Esses fatos, segundo eles, dificultam o trabalho do professor, que deseja “dar” aulas melhores, porém o “desinteresse”, a “desmotivação” e o “fraco preparo” dos alunos os desanimam. Acrescentam que, quando alunos, tinham de “se virar”, independentemente do tipo de professor, que a responsabilidade pelos estudos era do aluno e não do professor. Ana, ao falar sobre os alunos hoje, classifica-os desde o tipo interessado ao mais imaturo e, acreditando existir um jeito de “fazê-los” se interessarem mais pela aprendizagem, pede “uma receita”, semelhante ao que supõe o querer dos alunos.

Tem aquele que quer tudo pronto, chega em aula cheio de dúvidas pra resolver coisas, normalmente problemas que ele está tendo no trabalho ou no estágio, problemas assim bem pontuais, bem locais, ele quer a receitinha. Tem alunos que não estão nem aí, que não sabem o que estão fazendo, são indisciplinados e não aprendem. Tem alunos que fazem perguntas muito imaturas, não consistentes, vagas, dando a impressão de que ele está perdido, não está entendendo direito o que ele está falando. Tu não sabes se ele está tirando sarro da minha cara, debochando porque as questões são tão idiotas, ou se ele é confuso mesmo. No início eu achei que ele estava bancando o debochado, depois eu vi que não, que ele que é confuso, está totalmente perdido, não sabe o que está fazendo ali. Há os que não sabem para que serve o curso, com aquela mentalidade, assim de segundo grau, sabe! São muito, ah! Como é que eu posso explicar: infantis!

Para os professores há uma forte noção de “dever”, dever de ensinar⁷³, ensinar compreendido como “passar bem os conteúdos”, movidos pela ética do “bem”, como aquele que educa, que sabe discernir entre o falso, o que não é bom do que é bom para seus alunos, sentindo-se culpado ou desanimado quando não o conseguem. Há uma nítida separação de “papéis”: ao professor cabe ensinar; ao aluno, aprender. Ponto nodal desta pesquisa que propõe o redimensionamento lugar de quem ensina, como um lugar possível de ensinar se estiver atravessado pelo desejo de saber, um lugar de aprendente.

Constamos também que os professores, ao falar dos alunos, situam-nos como já conhecê-los, há um suposto sujeito em detrimento ao des-suposto ser do sujeito, cujo desejo de aprender é um dado preestabelecido, pelo fato de “estar” numa universidade, ou seja, supõe que haja “motivações internas” prévias e suficientes como disposição para aprender, separando essa disposição das atitudes “imaturas” dos alunos. Dora assim testemunha:

Meu esforço é despertar e encantar o aluno, se não aprendem não é minha culpa. Eu tenho observado o comportamento, o estilo fora da sala de aula, quando eles chegam, quando eles saem, o que eles estão fazendo nos intervalos, se eles estão discutindo algum assunto profissional ou eles estão...se as meninas estão pintando a unha ou tão no celular, essa coisa[...]isso tem me despertado às vezes para ver que eu não sou a culpada de todos os alunos não prestarem atenção ou não gostarem das minhas aulas e que pode ser que o aluno esteja ali no curso não por interesse próprio, pode ser por interesse de família, às vezes, ou pelo título e eu tenho relato de colegas que às vezes eles falam assim: prô você percebeu que fulana ou fulano quase não vem na aula, ou dá uma passadinha aqui e quase não aparece! Ela não vai ter que tratar os pacientes? Não, ela só precisa do diploma porque o pai dela vai dar uma lojinha para ela, ou vai dar uma, como é que se chama loja de cães? Não é paper shop? Paper é de papel. Por mais que eu me esforce, jamais essa pessoa, que nem assiste a minha aula vai se dar conta de como poderia ser interessante. A minha aula, a minha disciplina, o curso em si, o curso é muito interessante, mas o aluno veio para cá pensando em quê?

Além disso, os professores, com frequência, referem “minhas aulas”, e os alunos, “aulas do professor”, posição que delimita lugar um fora e um dentro; situando o espaço da

⁷³Ensinar, do ponto de vista etimológico da palavra, vem de *ensignare*, que quer dizer elaborar signos, transmitir conhecimentos sejam eles novos ou não.

sala de aula de domínio do professor e dos alunos como coadjuvantes: “minha ou dele”. O pronome aí colocado funde o outro semelhante demandando ao aluno ocupar-se de um lugar possível da “coisa” para o outro, condicionado a imagem especular.

As professoras, ainda sobre a questão do ensinar, referem ensinar como “ensinar conteúdos”, enfatizando que as relações professor-aluno podem facilitar ou não essa transmissão. Esse modo de compreender o ensinar é priorizado na sua vertente com as teorias cognitivistas, predominando um discurso próprio do discurso universitário, no qual saber é posto como um conteúdo, um saber do mestre, um puro saber separado do corpo, um saber teórico. Nessa concepção, o aluno vale ao reproduzir esse saber tal e qual, conquistando uma nota e um diploma, como é mostrado na prática atual da avaliação por rendimento. Mostram uma separação entre ensinar e pesquisar, apesar dos esforços para suprirem as dificuldades dos alunos, situando a pesquisa num contexto fora da sala de aula, enunciada pelos alunos como “fazer trabalho”, como condição de já estarem preparados com um conteúdo prévio para tal.

Consideramos que a pesquisa na universidade favorece a relação interativa de construção do conhecimento já existente e do conhecimento novo, desloca o saber instituído para sua relação com o saber buscado, situação que convoca professor e aluno a se posicionarem como aprendentes, favorecendo a aquisição de conhecimentos existentes e a construção de novos conhecimentos. Propor um lugar de aprendizagem para o professor não significa apagar a necessária diferença do lugar professor e alunos, mas transcender a limitada sedução da técnica do saber-como-fazer em detrimento do sujeito no processo de aprender capaz de inventar e criar, cujo saber é algo que se busca, o que torna pesquisa e ensino indissociáveis no processo das aprendizagens.

Destacamos do relato dos professores o quanto a “relação professor e aluno” marcou suas vidas de aprendentes, gerada pela transferência com o saber como um dos dispositivos

importantes no processo de aprendizagem, este que gera e mantém o sujeito aprendente acionado pelo desejo de saber, implicando tanto o professor quanto o aluno como sujeitos. Essa relação do aprendente com o saber traz as marcas das primitivas relações estabelecidas com os primeiros outros de suas aprendizagens, que são reatualizadas e ressignificadas nesse novo contexto, vindo junto os aspectos resistenciais, expressos muitas vezes na recusa ou na dissimulação perante o saber presente nesse processo. Esclarecemos que o termo “atualizar” difere da cronologia temporal, envolvendo a atemporalidade própria do inconsciente, o atualizar como possível pelo fato da emergência do inconsciente na transferência.

Ora, o professor se encontra num lugar a sustentar, numa posição de quem ensina, da ordem do papel que lhe reserva um lugar de prestígio. Entretanto, esse lugar de amado frente ao saber que ele porta, apesar de sustentar esse lugar, não se confunde nem dá garantia com a crença no próprio papel. Tal posição do professor re-vela-se e é tecida na teia do discurso como um lugar, uma posição marcada pelo significante que o constitui como sujeito atravessado pela sua relação com o saber que faz o laço com o aprendente. Desse **entrelaçamento** articulado com a posição ao saber emerge um saber singular, um saber não-sabido que o impulsiona e se apresenta como desejo de saber. Um saber da ordem do real que é **contornado** pelo conhecimento, pela informação como um saber todo, cuja transmissão produz equívocos e mal-entendidos que são constituintes. O equívoco ex-siste na transmissão do saber, é próprio da linguagem que estrutura o inconsciente, onde sujeito e objeto articulam-se, desarticulando a possível transmissão sem falta.

O professor não pode se resumir a um “papel”, a uma figura a cumprir enquanto um semblante. Isso não lhe dá garantias de “bem ensinar”, mesmo sustentado pela “boa didática” ou pela “boa forma”. Juntamente com a sua intenção de transmitir há uma “função”, um lugar marcado pelo seu desejo, que contém e produz e-feitos significantes presentes na rede discursiva que fazem do professor sujeito de desejo.

No relato dos professores aparece um modo de pensar sobre os seus alunos, um engodo, supondo um aluno e simetricamente um modelo de professor para este aluno, numa imaginária relação de complementaridade, impregnado pelos ideais impostos pela sociedade e pela educação. Eles apostam como possível a transformação de todo o saber em conhecimento, no encontro de um “saber sem falta”, um saber que supra a ignorância e dê garantias de eficácia e sucesso. Assim, ensinar/ aprender, dar/receber aparecem como dois pólos complementares: de um lado, a atividade; do outro, a passividade. Cada um é o que falta no outro, o engodo amoroso, conforme o mito de Aristófonos, a fascinação da esfera totalizante. Isso também faz pensar na relação de incidência recíproca que os sujeitos mantêm consigo mesmos e com os outros, os seus objetos, mediada pelo imaginário de que a - cor-responder a a' . Há uma relação de dependência do sujeito com seu eu (*moi*) originária da dependência do outro e, inversamente, a relação que ele mantém com o outro está na dependência do eu (*moi*), que vai determinar um modo de relação, um modo de perceber a realidade, um modo de comunicação intersubjetiva; um modo que contém toda a dialética de si ao outro e do outro a si, presente na percepção do aluno em relação ao professor e do professor em relação ao aluno, ao que Lacan elucida na dialética da estruturação do eu, o “Eu é outro”, constituído pela identificação primordial, a alienação do sujeito no Eu, apresentado por Lacan como esquema *L*.

O esquema *L* mostra a alienação do eu, lugar da “certeza” imaginária, ali onde o sujeito desvanece, esse que, ao tentar se comunicar com A, o grande Outro, não encontra seu destinatário possível, a não ser o seu pequeno outro, a imagem desse eu que busca sua identificação com A; tal situação imaginária própria da dinâmica desejante alienada ao desejo desse primeiro Outro. O sujeito está prisioneiro da ficção na qual o introduz a sua própria alienação subjetiva. Como sair dessa alienação subjetiva? Como comunicar ou transmitir o que é de saída incomunicável? O fato de sermos sujeitos marcados pela falta não

é o que nos leva a querer um saber sem falta? Acreditamos que não é anulando ou escamoteando a falta que se possibilitara o acesso ao simbólico, espaço necessário à aquisição e à produção de conhecimentos.

O olhar retrovertido do professor frente a um aluno suposto atualiza o aprendente que fora deixando em dúvida uma posição a tomar que, além de desconhecer a estreita ligação do ensinar com o desejo de saber do professor, alia-se à expectativa de encontrar um aluno ideal. Isso é o que distancia cada vez mais do aluno possível, espaço ocupado na sua tentativa simbólica, fazendo sintoma, solução em falso que denuncia o aprisionamento do sujeito, e espaço ocupado pelo fantasma, na sua tentativa de dar consistência ao imaginário, lá onde existe o registro de uma falta na satisfação da demanda.

Ora, professor e aluno são sujeitos, portanto, marcados por estruturas que organizam e constituem suas subjetividades, como mostram os sujeitos da pesquisa testemunhando que, entre o professor e o aluno, existe um abismo, fazendo um par de insistentes complementaridades, habitadas pelo fantasma, o qual ronda o corpo e a linguagem do sujeito, outro abismo. O fantasma origina-se dos objetos que se apresentam aos orifícios do corpo com o mundo que habitamos. Não há como silenciar frente ao fantasma e ao lugar habitado por este: permite o trânsito de espaços distintos e também representa as fronteiras que preservam um ponto de separação. Esses fantasmas aparecem nas suposições dos professores sobre o “comportamento” do aluno, interpretação dada pela exacerbação do registro do imaginário.

Ora, o fantasma liga o corpo e a linguagem, o corpo como o lugar da pulsão atravessado pela linguagem como um discurso, lugar marcado pelo sujeito do inconsciente, sujeito de desejo. Fantasma que, ao organizar o sujeito do confronto com o real, revela medos e desejos, enunciados na fala dos professores.

O Outro que porta a linguagem é nomeado por Lacan como “Isso” fala, e “isso fala” antecede ao “quem fala”, esse Outro; “isso fala” vem antes de identificar o locutor imaginário, ou seja, “isso fala” pela boca do aluno ou do professor sem saber que fala. “Isso fala” é determinado pela posição do sujeito frente ao seu desejo, desejo indeterminado e enigmático; desejo sempre inconsciente, não domesticável e, portanto, ligado ao recalque e às formações do inconsciente.

Os professores, ao evocarem os fatos de suas aprendizagens, mostram o impossível da comunicação sem falhas presente nos conflitos com seus pais e professores. Ora, pensar no possível da comunicação é tomar os ruídos advindos das relações entre pais e filhos, entre professores e alunos, que dão formas e convocam os fantasmas a se fazerem presentes. Assim, os fantasmas e os sintomas que habitam esses espaços serão os articuladores dessa possível comunicação: os fantasmas do lado da identificação do sujeito com o objeto, parcial ou não, e os sintomas enquanto signos possibilitando a significação, uma resposta paradoxal e defensiva da alienação desse Outro frente ao impasse do fantasma.

A erotização do corpo e da palavra revela um sujeito cativo dos efeitos do gozo que o sintoma irá perseguir, sem o saber, na sua vida, na sua atividade e no seu corpo a partir dessa matriz inicial que o seu fantasma encena e que a pulsão a todo o custo reclama.

Os fantasmas e sintomas enunciam-se nas palavras e nos atos de cada sujeito dos casos analisados, cujas histórias relatadas são marcadas como histórias de amor, no que comporta a identificação que aliena, “Aninha”, no laço primitivo, e “a-Dora”, no que há de *agalma* no objeto, manifesto nas aprendizagens, como demanda de saber. As personagens situam seus lugares desde uma posição de atividade e passividade - ensinar e aprender, dar e receber, amar e ser amada -, cada uma à sua maneira, marcadas pelo lugar de seu desejo de saber, originário de suas primitivas vivências amorosas, atualizadas e ressignificadas no contexto de sala de aula.

O amor aos estudos, presente nos dois casos, inclui uma dose de amor a si mesmo, aos outros semelhantes e ao saber, ligado às pulsões sempre parcialmente satisfeitas e cujo acesso ao desejo passa pela relação com o outro, este outro que apresenta e registra inicialmente com seu amor, erotizando a coisa como falta, deslocamento necessário do amor e do desejo, a oferta de um dom.

O amor difere de desejo. O amor presente no processo de identificação é o ponto de arrancada. É o amor que amplia o conceito de sexualidade e, ao mesmo tempo, ancora a inadequação dos objetos ofertados à satisfação sexual como desprazer próprio da sexualidade humana. Destacamos que o objeto buscado para a satisfação dessas pulsões não é encontrado; este não é o objeto da necessidade, é sempre outro, uma demanda de amor, portanto, sempre insatisfatória. Se as pulsões, como tal, nunca se satisfazem, então como suprimi-las ou dar-lhes o destino devido?

A pulsão é diferente do instinto e supre a falta de instinto no homem, ou seja, instinto é como um “saber sem escola”, próprio dos animais, “um saber” para a sobrevivência. Entretanto, o homem carece deste; desamparado pela sua natureza, precisa aprender para sobreviver, aparelha-se com sua pulsão de saber para aprender a ser, aprender que passa pelo outro, marcado pelo Outro, a linguagem. O ser é, então, inicialmente, marcado pelo desejo desse primeiro outro, que o toma como objeto de seu amor. Amor é o começo de tudo, amor que acolhe e aliena, amor que supre e, por isso, apenas suficientemente necessário para não sufocar em seu excesso, possibilitando separar-se dele para viver com ele. Que amor é esse na escola e na universidade?

A escola e a universidade são lugares de encontros nos des-encontros das esperanças e das promessas de uma felicidade “sem fim”, com o fim de aprender. As aprendizagens de Ana e Dora registram e ressignificam seus lugares frente ao saber, a partir das marcas que o discurso de seus educadores entrelaçaram e teceram na rede de significantes. Ana e Dora não

suportam “não saber”, ambas são impulsionadas pela falta do desejo de investigar, situam-se na posição de pesquisadoras, a primeira transformando a matéria bruta em arte, a segunda desvendando o “poder de cura das plantas”.

Como professores situam-se no discurso predominantemente na posição do mestre; não é, porém, uma posição rígida, há um movimento dinâmico como toda posição no discurso, há um giro de lugares marcados pelo desejo para suprir a falta constituinte do sujeito. Assim, ora se posicionam como discurso histérico procurando um mestre, com um saber-sem-falta, impossível de encontrar, ora se deparam com o saber não-sabido, resto da castração, um real inominável, situando os sujeitos em relação com o saber como objeto desejado e objeto causa de desejo, condição estabelecida pela transferência enquanto transferência de amor ao saber. O ensinar-aprender gerado na transferência como transferência, em sua dimensão amorosa, embala o conhecimento, vivendo a ilusão da certeza que tenta obstruir e dissimular o inconsciente, este que não pára de jorrar e de se infiltrar no processo de transmissão, por onde o desejo e o gozo se tecem. A transferência atualiza a realidade sexual do inconsciente onde o professor se situa como sujeito que, perante o saber, tomará um lugar de saber que deverá dar conta como saber sem falta ou se autorizará e sustentará um lugar de suposto saber.

Desse modo, professor e aluno estão implicados num discurso amoroso ou odioso que aliena o outro e o envolve com os “belos” e “odiosos” gestos ou palavras. Se eu falo, ele “tem que” me ouvir; se eu ensino, ele “tem que”, como bom aluno, estudar o que eu ensino e “tem que” aprender, assim como no amor: “eu te amo” embute um pedido “me ame”. Se eu tenho coisas que acho interessante, “dou as aulas”, tu tens de querer essas coisas interessantes. Se me amas, recebe as coisas que te dou; se eu tenho para dar o que é precioso e belo, sei o que precisas e queres. Se eu dou, tu me deves amor e prova teu amor nas provas de teu aprender, igual ao que ensinei no exercício da missão do amor ao próximo. Lugar

especular, lugar que aprisiona o ser nos imperativos educativos, marcados pelo amor da imagem, onde a pessoa amada no aluno não tem rosto, está inteiramente apagada, sem boca; é apenas um branco, uma tela, o si mesmo do professor.

Ora, esse amor sem distância que aprendemos a respeitar parece insuportável. É disso que os alunos se defendem? O professor vive desde o encantamento de seus gestos e palavras até uma verborrêia sem limites, chamada “conteúdo”, não pára de falar, não supõe demanda no aluno ou que este tenha algo a dizer. E quando supõe, espera que venha uma pergunta para amedrontá-lo, ou que seja uma fala que ele quer ouvir, anulando a distância da construção do novo, do diferente. É a marca da diferença que transfere o professor fálico em professor castrado, a qual se dá a partir da palavra que representa a lei.

O amor do ensinante, se for o ser apaixonado ao si mesmo, elege o ego eu (moi) como seu amado, lugar onipotente sustentado pela contínua comprovação do saber-todo, saber sem falta, anulando o lugar da alteridade enquanto diferença; resta-lhe, pois, a queixa, e-feito e manutenção do gozo, onde o desejo não conta. O professor “doutor em seu saber”, como o sujeito apaixonado, pode não perceber o outro como um outro com Outro. Para este professor, “bom aluno” é aquele que aprendeu e dá provas de sua miragem de perfeição. Já o aluno que não responde desse lugar não é “o bom aluno” e convoca o professor a ocupar a posição frente ao saber em falta; mobiliza e testemunha que a falta existe, falta como furo do real no imaginário. Este aluno, com frequência, é colocado na categoria do aluno-problema, aquele que não reflete a imagem idealizada do professor.

Ao retomarmos o ensino de Lacan (1960-61) sobre *A transferência*, o qual recorre ao Banquete de Platão na primeira parte desse seminário, comentando cada discurso narrado pelos personagens, quisemos elucidar as questões da relação professor-aluno implicadas nas relações com o amor e o saber sobre o amor. A ênfase dada ao discurso de Sócrates

exemplifica a metáfora do amor base de toda a relação humana e que sustenta a eterna interrogação: Quem eu sou? O que queres de mim?

Fazendo a transposição para as relações humanas que se tecem nos laços identificatórios estabelecidos e implacados das primeiras relações a partir do outro, a alteridade advirá com esse outro, gratidão ou ingratidão, amor ou ódio, uma ambivalência constituinte. Odiamos porque amamos e queremos como bons servos, servos do amor, servindo ao amor para curar a ferida narcísica que ficou, busca de completude para voltar a ser UM único. Tal percepção, a impossível completude ordenada pelo imaginário, não possibilitaria o aceder ao desejo?

As descobertas científicas, ao inaugurarem um novo tempo chamado “modernidade”, ferem o homem destituindo-o das garantias de sua imagem e semelhança a Deus. A racionalidade impregnada no discurso das ciências que sobrepôs o discurso religioso é denunciada por Freud (1900) quando inaugura a psicanálise, alertando que o homem não é senhor de sua própria casa. Assim desabam as crenças, restando após a morte um sono sem sonho, nostalgia cuja saída é deixar-se tomar pelo desejo, vida antes da morte cuja condição de existência é deixa se tomar pelo desejo, via possível de alguma felicidade sem promessa de plenitude.

Lacan fala de desejo suportado se nomeado pelo simbólico, é o Eros-desejo como um *daimon*⁷⁴, não um deus, cuja nomeação da dor, da falta, permite todas as outras nomeações, a criação verdadeira, não a sua negação ou uma defesa maníaca. Eros-desejo é a falta, via de reconhecimento do objeto “a”, que não se situa como um objeto cujas qualidades específicas satisfariam o desejo por sua presença ou o frustrariam por sua ausência; sua função é ser causa do desejo, suscitá-lo. Lacan lembra que a existência humana dissolve-se no entre-duas-

⁷⁴ *Daimon* em grego *angelos*, mensageiro.

mortes, a física e a da inscrição no Ser, porque o desejo não é originário apenas de Eros, mas também de Tânatos, pulsão de morte.

Lacan aponta Alcibiades como revelador da ambivalência da paixão, uma referência sobre os desejos que não conhecem limites no campo do amor, demonstrando a ausência de temor da castração. Alcibiades compara Sócrates ao silenos, cujo interior contém um objeto brilhante, objeto “a”- *agalma*, objeto do desejo, ou seja, objeto capaz de suscitar o desejo, um objeto parcial.

Sócrates desejava que seus discípulos erômenos, desejados e passivos, se apaixonassem por ele, mas não o tomassem como objeto, ilusão de um objeto total. Esperava que a insatisfação sexual, no real da falta que há em todo desejo e todo amor, elaborasse o luto dessa impossibilidade, passando a ser como ele, amando o que ele amava, a filosofia.

Ao passar do “ter” ao “ser”, instaura-se a metáfora do amor, substituindo a posição para erastes, ativos e desejantes. A falta implícita em todo Eros-desejo cria o espaço capaz do encontro da verdade, não mais um “eu sei o que é melhor para você”, que é o discurso do político ou do mestre, porque, ao mesmo tempo, esta seria a verdade de cada um, que só pode ser descoberta a partir de si mesmo.

O *agalma* que supostamente Alcibiades veria em Sócrates era o si mesmo, direcionado também a Agathon. Sócrates recusa isso porque, para ele, nada há que seja amável nele; sua essência é esse vazio, esse oco. Sócrates interpretou Alcibiades para obrigá-lo a ser ele, Alcibiades. Alcibiades queria fazer de Sócrates um bibelô valioso, abolindo o sujeito alienado em “coisa” da realidade objetiva. Sócrates e Alcibiades revelam a natureza transferencial.

O suposto amor de Alcibiades, o *agalma*, pertence a ele mesmo, o verdadeiro receptáculo de todo *agalma*, e talvez aí possa haver um objeto um pouco menos parcial. Redirecionar o desejo a seu verdadeiro objeto nas relações professor e aluno, ou seja, no

processo das aprendizagens, é tomar o saber como *agalma*. Desejo expresso na demanda de aprender articulado do amor ao saber do professor para o desejo de saber, tendo algum prazer que o satisfaça mais.

Se o professor acreditar que ele mesmo é o *agalma* de seu aluno ou se utilizar do *agalma* em seu próprio benefício, o saber não circulará. Temos, então, a manipulação e a falta de ética frente ao sujeito de desejo; ensinar se limita a um emprego; desautorizando-se a si mesmo como representante do saber, predominando a figura sobre a função deste.

Dito de outro modo, *agalma* é comparado ao objeto “a”, que é o objeto e causa do desejo, busca ilusória de um saber total, completo, em que nada falta, que tudo pode lhe dar, ilusão do grande Outro “A” não barrado. É expresso nas muitas queixas e sofrimentos dos professores que pesquisamos, num insistente pedido de amor, de completude, para que este outro reproduza inconscientemente a alienação primordial ao Outro, tentativa de reviver a experiência infantil alienante e paradoxalmente constitutiva. Mergulhar na própria imagem especular, lugar de um gozo que impossibilita o desejo, é afogar-se assim como narciso, buscando recuperar o que ela própria pensa que é; o que ela própria pensa que foi; o que ela própria gostaria de ser; enfim, recuperar alguém que foi uma vez parte dela mesma. Esse modo de amar aparece nas atitudes dos educadores frente aos dis-sabores desse lugar ocupado por aquele que ensina.

Ora, o amor do ensinante é sustentado pelo amor ao saber no que ele comporta de falta. Este, inicialmente amado no lugar do “A”, grande Outro não barrado, como o outro que tem, que possui o que dá do outro supostamente completo, acirra os laços de amor identificatórios, preso no registro do imaginário; será como suporte do Outro, porém destituído do saber-todo. Portanto, está situado no lugar do grande Outro barrado, “A”, ou seja, do Outro atravessado pela castração, saber-não-todo, saber no lugar terceiro, um saber em falta e, daí, um saber buscado. Ensinante castrado; portanto, sujeito de desejo.

A educação, ao entrar em-cena, alia-se no que lhe é próprio, enquanto sintoma social, como eterna tentativa de recalcar no sentido de “ajustar”, “adaptar”, “disciplinar”, e parece insuportável conviver com algo que supostamente fracassa, pois pode-se ficar numa encruzilhada: de um lado, o exagero de sua eficácia em suprir com conhecimento o que é da ordem do desejo; do outro, ao tentar aliar-se ao desejo, perde-se na demanda, suprindo com os excessos de amor, desautorizando enquanto lugar suposto de saber. É como saber-não todo, sempre buscado, o que leva a uma contínua jornada de desconstrução, construção e reconstrução via possível das aprendizagens.

O sujeito pode padecer ficando no excesso do gozo do sintoma, encobrendo um desejo do qual nada quer saber, ou pode, ao se queixar, reivindicar, demandar o reconhecimento de um desejo, o que aponta para a sua existência enquanto ser desejante.

Ao se queixar do outro sem demanda, goza e, ao se queixar demandando, não encontra a satisfação imediata; e, ao renunciar como uma parcela do gozo, poderá encontrar uma promessa, lugar do sujeito ao se colocar na posição de desejante, desejo que mantém acesa a chama no processo do aprender. Esse insuportável aparece nas queixas como uma saída sem saída do sintoma, solução em falso, uma maneira de encontrar um culpado para as aflições dessas relações. Relações de conflito emergem como forma de manter afastado da consciência o que foi recalçado porque o sujeito “não quer saber”. “Não querer saber” da ordem do desejo alia-se ao “não querer conhecer” da ordem da demanda, embretando professor e aluno.

A diferença entre necessidade e desejo incide no aprender. A necessidade nasce do estado de tensão interno, busca a satisfação, que é sempre parcial porque, ao tentar re-encontrar aquele objeto que pensou existir enquanto objeto total, não encontra. Tal objeto que produziu uma identidade de percepção da primeira vivência de satisfação deixou somente as marcas, as quais servirão de matriz para as demais, assim como a suposta

satisfação nunca será encontrada, a não ser as pegadas, insatisfações produtoras de desejo. Lembra-se aqui que o objeto do desejo, como objeto metonímico, está sempre insatisfeito e é da ordem do impossível.

Ora, o objeto da necessidade não se identifica ao do desejo e, nessa via de passagem, há intervenção do Outro, do que inferimos que o Outro do discurso do educador introduz a demanda no aluno, inicialmente, como demanda de amor. Para tanto, esse Outro supõe no aluno um saber, que retorna como demanda endereçada a este Outro, com uma questão de fundo: O que queres que eu aprenda para ser seu objeto de desejo e, assim, poder ser amado? E no que se refere às questões do conhecimento, este, enquanto objeto da necessidade, toma seu valor de signo diferente de tomá-lo enquanto objeto de desejo, que transcende o limite da significação. É sempre desejo de outra coisa.

A distinção da demanda de amor de toda a necessidade é o primeiro paradigma da inadequação constitutiva do desejo⁷⁵, que não é da ordem da necessidade, mas advém desta, cujo objeto não supre, produzindo novas demandas, num contínuo pedido de amor. Esse amor não se satisfaz com “a coisa”, “não tem para dar” aliar-se ao desejo; amor ao saber para desejo de saber.

Insistimos em dizer que a transferência de amor necessária para aprender desloca-se da esperada relação de completude do aluno e do professor como demanda de amor que será sempre frustrada, em razão da radical divisão do humano pela linguagem⁷⁶. A completude

⁷⁵ Freud faz uma equivalência entre o registro do desejo e registro do pulsional, ao passo que Lacan, vai situar o desejo como a diferença que o separa do amor, cuja satisfação das necessidades vitais ao passar pelo apelo dirigido a um Outro, se transforma em demanda de amor. E Lacan em *Escritos* (1998, p.698) diz: “ao incondicionado da demanda, o desejo vem substituir a condição absoluta: condição que deslinda, com efeito, o que a prova de amor tem de rebelde à satisfação de uma necessidade. O desejo não é, portanto, nem o apetite de satisfação, nem a demanda de amor, mas a diferença que resulta da subtração da primeira à segunda, o próprio fenômeno de sua fenda (*Spaltung*)”.

⁷⁶ O sujeito do desejo é o sujeito do inconsciente. Como sujeito do inconsciente é regido pelos processos e pelas leis que determinam o modo como o sujeito vai estruturar seu desejo. Assim: de um lado, o processo primário buscando uma identidade de percepção desse objeto da primeira satisfação, regulado pelo princípio de prazer; do outro, o processo secundário busca uma identidade de pensamento, regulado pelo princípio de realidade. Ambos serão regidos pelas leis da Condensação e do Deslocamento/metáfora e metonímia.

não existe; é da ordem do impossível, cujo desejo advém como marcado por essa falta. O amor, afirma Lacan, é um efeito de transferência em sua face de resistência; interrompe a riqueza da comunicação do inconsciente, fechando-o, aprisiona o desejo.

Assim, as falas dos professores, mesmo na forma de queixas manifestas, tomam o duplo caráter do desejo: o desejo como lugar enquanto estrutura e o desejo enquanto reconhecimento do desejo. O desejo como estrutura traz a marca significante e o desejo como reconhecimento traz o efeito do que se produz da relação com o Outro, o que possibilita ao sujeito demandar, mais essencial do que ser mais ou menos satisfeito. Ainda, o desejo enquanto estrutura traz a marca significante fundamentalmente do que se passou em torno do desejo infantil, a partir do significante “criança desejada ou não”, que Lacan (1999, p. 282) caracteriza como “desejo do desejo do Outro ou o desejo de ser desejado”.

A história do sujeito não pára aí: o sujeito está à mercê das vicissitudes da constituição desse desejo na medida em que está submetido à lei do desejo desse Outro, àquilo que o sujeito almejou e identificou como o desejo do Outro. Esse Outro pode ser representado pela mãe, pai ou professores. Entretanto, não é a figura da mãe, do pai, ou de qualquer semelhante que o professor vai representar; é, sim, o lugar da linguagem que permite ao sujeito humano situar-se diante do sexo e das gerações.

Nesta pesquisa, Dora testemunhou como impossibilidade de obter “ganhos” expressos como financeiros contrapondo-os com seu êxito nos estudos e situando o lugar do professor como lugar “sagrado”, uma “missão” a cumprir. Aparecem nos relatos sentimentos de culpa ou de inferioridade quando as aulas não saíam como planejava. Será que “Minha felicidade é não ter felicidade?” O objeto de desejo de Dora caracteriza-se enquanto objeto sempre insatisfeito, uma das características do objeto causa de desejo.

Ana também se angustia frente ao se pensar não-saber ensinar, revelando medo perante o suposto saber dos alunos, medo tomado como defesa do-eu, que, ao tentar afastar

essa angústia, mais a evidencia, atualizando as remotas críticas ou proibições dos pais. O fracasso advindo nessa circunstância aparece como uma forma de proteger o sujeito das investidas dos pais, mantendo a distância necessária do lugar ameaçador, que responderia ao desejo dos pais e que salvaria, assim, o que é próprio de seu desejo, também desejo como algo sempre insatisfeito.

Ora, a inibição de uma função intelectual pode estar a serviço da defesa dos imperativos desse Outro, tendo sua origem na problemática dos pais. Assim, cabe ao professor ser um adulto que não tome o suposto fracasso como uma identificação imaginária, que possa recorrer ao espaço simbólico como um espaço de desconstrução, construção e reconstrução de si com os outros, no Outro da cultura, tomando a falta como constituinte. A distância simbólica, enquanto alteridade, permite a saída do jogo de culpa e uma articulação com o desejo, transcendendo o gozo dessa elevada dose de amor ao saber que impede o desejo de saber.

Lacan, ao dizer que “o desejo do homem é o desejo do Outro”, coloca esse Outro frente à especificidade do desejo como desejo no verbo intransitivo, sem objeto, e também concebe que a possibilidade de desejar passa pela relação com esse Outro. O desejo no verbo intransitivo coloca o desejo como desejo de nada, situando que a preciosidade é “desejar”. Ora, desejar passa pela relação com outro desejo, que, no contexto das aprendizagens, está articulado no desejo de saber do professor. Se o professor não acionar seu desejo de saber, como irá sustentar seu lugar de ensinante? Como saber sobre o desejo desse Outro a não ser se buscando? Tocamos no impossível da transmissão desse saber como determinação de algo e mantemos nosso desejo de saber sobre o desejo na ilusão de encontrar algo, como uma promessa.

Essas questões permitem retomar a posição "ser" professor, distinguindo figura e função em relação ao saber. Estar no lugar do suposto saber engendra o amor ao professor se

este sustentar esse lugar, enquanto função situando o saber como saber-não-todo, falta de saber que o posiciona frente ao seu desejo de saber. Via possível do impossível da transmissão, ou seja, contornar o impossível do real, onde o educar pode ser pensado para além do apropriar-se de um saber enquanto total, tomando-o nas implicações do sujeito enquanto desejo de saber, desejo que pode apontar para a invenção e criação.

Portanto, resgatar o sujeito do inconsciente na sua insistência diferente da resistência é resgatar a preciosidade de seu desejo, dispositivo presente nas aprendizagens escolares, universitárias e nos demais contextos, no que ele porta de sua indestrutibilidade, ineducabilidade e possibilidade de “ser” eternamente aprendente. Desejo que move o sujeito, dirigindo-o sempre a um outro desejo, seu verdadeiro objeto do desejo, um outro desejo, desejo do outro. Apelo expresso na demanda como um desejo de desejar e de reconhecimento de si como desejo. Esse é lugar que o professor é convocado a ocupar como sujeito desejante de saber, intermediário de um outro desejante para além da necessidade e do pedido de amor. Dirigir aprendizagens é articular o desejo de saber, saber sempre buscado, em cujo caminho ficam apenas as pegadas passíveis de re-conhecimentos, tampouco se reduz ao “Desejo do outro”, mas acede à ordem simbólica que institui a “Outra cena” do Inconsciente freudiano, enquanto estruturado como uma linguagem.

*In/cons/ciente**Teresinha Bastos Scorsato*

O vento leva
 A chuva lava
 Fica a rocha
 A pedra
 Ah!

Outros ventos vêm
 Outras chuvas vão
 Fica o chão
 Vão !

Vento, chuva
 Pedra, chão
 Rocha racha
 Acha "Isso"
 Então !

Vem sol-e(n)trar
 Iluminar a letra
 Ver o Rébus(car)
 Falar

Lá onde penso estar
 Não estou
 Nem sou

Vou com o vento
 A palavra lavar
 Do pensamento imagem
 No trajeto fotografar

Do vento ao levar-TRAÇA
 Da chuva ao lavar-MOSTRA
 Da pedra na rocha-CRAVA
 Da inscrita -INSCREVER
 MARCAS que ficam
 Na falta-a-ser

Da origem a morte
 Invento crendo ser
 A se fazer VOZ
 Viver

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. *O adolescente e a educação: a função (im)possível dos ideais educativos*. Em: Escola Lacaniana de Psicanálise do Rio de Janeiro (Org.). *O adolescente e a modernidade. Congresso Internacional de Psicanálise e suas Conexões (69-78)*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

ARIÈS, Philipp. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*. São Paulo: Papirus, 1994.

AULAGNIER, Piera. *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

_____. *Os destinos do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALBO, Gabriel. Entrevista com Gabriel Balbo. *Revista Boletim da Associação Psicanalítica*. Porto Alegre, n. 6, ano 2, p. 15-18, dez. 1991.

BARALDI, Clemência. *Aprender a aventura de suportar o equívoco*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BERGÈS; BALBO. *A criança e a psicanálise*. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Atualidades das Teorias sexuais infantis. Porto Alegre: CMC, 2001.

_____. *Jogos de Posições da mãe e da criança*. Porto Alegre: CMC, 2002.

BERNARDINO, L.M. Ficher (Org.) *Neurose infantil versus neurose da criança*. Salvador: Ágalma, 1997.

BORNHEIM, Gerd e outros. *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CALLIGARIS, Contardo. *Hello Brasil*. São Paulo, Editora Escuta, 1991. 2002

CAON, José Luiz. Noções de missão e de comissão científicas para apoio da formação de laboratórios de psicanálise e de psicopatologia. Texto de aula do curso de especialização em Teoria Psicanalítica, Unisinos: São Leopoldo, 1994.

_____. Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 10,1997 (105-123).

_____. (Org.) *Quando a libido não jorra, o sujeito sofre...* Texto Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa em Ação. Porto Alegre: 6/1/2000.

_____. *Nascimento, formação e cultivo da identidade de aprendente: uma aula inaugural*. POA, 2002.

_____. O interesse do pesquisador psicanalítico e do ensinante na aprendizagem e nas aprendizagens adolescentes. In: GROSSI (Org.). *Celebração do conhecimento na aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CHARLOT Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma Teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEMANA, Roland. *Dicionário de psicanálise*. Porto Alegre: Larousse; Artes Médicas, 1995.

COHEN, Liliana. Necesariadad teórica y Validación de La Páctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, p.217-229, Jan/junh.2000.

CORAZZA, Sandra Maria. *A história da infância sem fim*. Porto Alegre: Ijuí, 2000.

CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem*. Psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

D'AGORD, Marta. *O psicanalista escuta sem saber*. Seminários CLEF, rua Riviera 600. Porto Alegre, 2003.

DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLTO, Françoise; HAMAD, Nazir. *Destinos de crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Inconsciente e destinos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

_____. *A criança do espelho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DOR, Jöel. *Introdução à leitura de Lacan*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, v. um.

_____. *O pai e sua função em psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ENRIQUES, Eugène. *Da hora ao estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. O lugar da queixa no processo de aprendizagem, In *Paixão de Aprender*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FERRETTI, M.C. *O infantil*. Lacan e a modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004

FOLBERG, Maria Nestrovsky. (org.). *Desdobrando o avesso da psicanálise: relações com a educação*. Porto Alegre: NEPPE/PPGEDU/UFRGS, 2002.

FREIRE, J. Costa. *Ordem médica e norma familiar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1999.

_____. *Ordem médica e norma familiar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREUD, Sigmund (1900). *A Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. V e VI.

_____. (1901). *Esquecimentos, lapsos de línguas, atos descuidados, supertições e erros*. A psicopatologia da vida cotidiana. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. VI.

_____. (1901-1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. VII.

_____. (1907). *O esclarecimento sexual das crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. IX.

_____. (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. IX.

_____. (1912) *A dinâmica da transferência*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XII.

_____. (1913). *Sobre o início do tratamento*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. XII.

_____. (1914). *Recordar, repetir e elaborar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XII.

_____. (1914). *Algumas reflexões sobre a psicologia escolar*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIII

_____. (1914). *Sobre o narcisismo: uma introdução*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.

_____. (1915) *As pulsões e seus destinos*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XIV.

_____. (1915[1914]). *Novas recomendações sobre a técnica*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v. XII.

_____. (1920). *Mais além do princípio do prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XVIII.

_____. (1926 [1925]). *Inibição, sintomas e ansiedade*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. XX.

_____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1974. v. XXI.

GARCIA, C. Psicanálise e educação. In: LOPEZ, E. M. T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação (11 -33)*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário comentado do alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JERUSALINSKY, Alfredo et al. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

JERUSALINSKY, Julieta. *Enquanto o futuro não vem. A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês*. Salvador: Ágalma Psicanálise, 2002.

JORGE e FERREIRA, M. C. e N. *Lacan o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

JULIEN, Philippe. *O retorno a Freud de Jacques Lacan*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

_____. *Abandonarás teu pai e tua mãe*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

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

KEHL, Maria Rita. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Companhia das letras, 2002.

KLAUTAU, Perla. *Encontros e desencontros entre Winnicott e Lacan*. São Paulo: Escuta, 2002.

KNOBLOCH, Felicia (Org.). *O inconsciente: várias leituras*. São Paulo: Escuta, 1991.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação. O mestre do impossível*. 2. ed., São Paulo: Scipione, 1992.

_____. *Educação para o futuro*. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. O seminário - Livro um - *Os Escritos técnicos de Freud*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. Seminário de 1956-1957 *A relação de objeto e as estruturas freudianas*. Porto Alegre: Publicação para circulação interna, Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 1992.

_____. (1957-1958). *As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. (1954-1955). Seminário 2. *O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. (1959-1960). O seminário 7. *A ética da psicanálise*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991

_____. (1960-61) O Seminário. Livro 8. *A transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1964) O Seminário 11. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. (1969-1970) O Seminário 17. *O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. (1972-1973) O Seminário 20. *Mais, ainda*. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPLANCHE, J. *Vocabulário de psicanálise*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

LECLAIRE, S. *Psicanalisar*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

MAGGI, Noeli Reck. Subjetividade e Intersubjetividade: o olhar da Psicanálise. In: FOLBERG (Org.) *Desdobrando o avesso da psicanálise*. Relações com a Educação. Porto Alegre: NEPPE, PPGEDU/UFRGS, 2002.

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

MANNONI, Octave. *Freud uma biografia ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MELMAN, C. Sobre a educação das crianças. *Caderno de Psicanálises e Educação*. Porto Alegre: APOA, 1993.

MENDONÇA FILHO, J. B. Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. In. LOPES, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MEZAN, Renato. *Freud pensador da cultura*. 5. ed. São Paulo: Brasileira, 1990.

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

_____. *Um sintoma na cultura: a falência da transmissão na relação professor-aluno*. http://www.educacaoonline.pro.br/art_um_sintoma_na_cultura.asp. 1997.

NASIO, Juan David. *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

PAIM, Sara. A importância da arte contemporânea na psicoterapia e na educação. In GROSSI et al. (Org.). *Celebração do conhecimento na aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Função da Ignorância*. As estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

_____. *Função da Ignorância*. A gênese do inconsciente. Porto Alegre: Artes Médicas. 1988.

PEREIRA, M. R. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In. LOPES, E.M.T. (Org.). *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

PLATÃO. *O Banquete*. São Paulo: Difel, 1986.

POMMIER, Gérard. *A neurose infantil da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

PORGE, Erick. *Os nomes do pai*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente*. Do desejo ao sintoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. *As 4+1 condições da análise*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Um olhar a mais: Ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROZA e Reis. *Da análise na infância ao infantil na análise*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997.

ROSENBERG, Ana Maria Sigal (Org). *O lugar dos pais na psicanálise de crianças*. São Paulo: Escuta, 1994.

ROUDINESCO e Plon. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ROZA, Eliza. *Quando brincar é dizer*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

SALDANHA, Leticia. A escola: da transmissão à promessa. In. *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

SCORSATO, Teresinha Bastos. *O desejo e as vicissitudes do desejo do ensinante: uma abordagem psicanalítica*. Dissertação. (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

SOUZA, A. M. *Transferência e interpretação – ensaio clínico lacaniano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

STEIN, Ernildo. Psicanálise e universidade – Partenogênese do saber e delírio de autonomia (uma preleção). In: GROSSI et al. (Org.). *Celebração do Conhecimento na Aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

TAILLE, Yves de La e outros. *Piaget, Vygotsk, Wallon*. Teorias psicogenéticas em discussão. 6 ed. São Paulo: Summus, 1992.

VORCARO, Ângela. *A criança na clínica psicanalítica*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

WINNICOTT. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A

Caso Ana – meus estudos, uma paixão, um lugar!

Duas turmas dois problemas: não consigo dominar, controlar.

Então tem dois problemas nesse semestre com duas turmas, uma que ta entrando na universidade, uma turma grande de quarenta e dois alunos e uma turma de último ano de curso, né. E, como eu te falei treze anos já que eu dou aula, sempre consegui dominar as turmas assim dentro do sentido que eu acho que é nominal. Tu não prender a atenção, né consegui desenvolver os conteúdos na aula de uma forma mais tranqüila, etc. E esse semestre eu to apanhando horrores assim com essas duas turmas a primeira a primeira essa turma que ta entrando agora.

São sete, mas aquilo passa pros outros, se eles vêem que tão conseguindo...

De uma assim, agitação de uma inquietação assim que eu não consigo controlar, não consigo controlar, e é um número razoável assim de quarenta e dois acho que são seis ou sete alunos. Mas aquilo passa pros outros entendeu? Se eles, se se eles vêem que tão conseguindo toma conta da da do tempo, do meu tempo, né, então eles passam isso pro resto da turma, que ta sentada mais na frente, vem de trás pra frente isso, e aí vira um.. uma coisa e aí manda saí, manda ficar quieto, manda não sei que, por favor isso, por favor aquilo não tem remédio.

Como são os alunos?

Da Engenharia...a grande maioria são meninos...né, tem poucas meninas. Olha, eles são, eles entraram agora no vestibular de verão. Então, entre dezessete, dezenove anos, né, não tem nenhum mais maduro, tem dois ou três alunos mais maduros, né, mas a grande assim a massa o resto da turma é, é, é, inclusive problemas com drogas a gente

tem tido nessa turma assim, de gente que vem pra aula drogado tem dois ali que já ta bem constatado, mas são dois casos assim excepcionais.

Isso está me perturbando

Então isso ta me perturbando, acho até por isso meu nível de stress, por que puxa depois de tanto tempo, né. Com toda a experiência que eu tenho de graduação, de mestrado, de doutorado, de ter morado fora do país, de ter feito inúmeros, me me m me pega assim uma de saia curta, de calça curta como a gente diz né.

Peguei livro de pedagogia

Então eu peguei livros de pedagogia, eu to pra ir lá, não tenho tempo, mas quero ir lá no nesse atendimento a professor e aluno psicopedagógico por que eu quero saber como é que a gente enfrenta esse tipo de problema, porque assim se tu enfrentar de frente. Eu não sei até que ponto é melhor ou pior, por que eles não, eles não, como é que eu vou te dizer, eles não, eles, ãã retornam assim, sabe se tu pede, você fala uma, duas, três vezes ou manda sair da sala de aula, eles saem, saem batendo porta, saem te xingando, saem metendo o dedo no nariz e coisa desse tipo. Então, e isso meio que me amedronta assim por que já aconteceu de eu ser um pouco intimidada assim na sala de aula quando tem muitos homens, então a gente tem esse problema na civil e agora na ambiental porque a maior parte dos alunos são, são homens, né.

Sou assim e eles são assim, meio que me amedronta.

Por que eu sou pequenininha, baixinha, magrinha e esses meus alunos são enormes, altos, grandes, então até fisicamente assim me da um certo constrangimento, quer dizer, eu fico pensando: Se eu me...é...Como é que se diz? Se eu me elevar muito se eu me impor muito né, a impressão é que dá, é que eles vão vir com tudo assim pra cima da gente até fisicamente. Eu sei que isso não vai acontecer, mas da uma certa impressão assim, né, porque eles vêm falar comigo, eu tenho que fazer assim, então meio que amedronta um pouco né. Então com essa turma é, é. Até da pra entender o primeiro semestre, eles tão, é um mundo novo pra eles, é uma série de coisas, só que eu acho é que esta e,.

É uma reclamação geral dos professores.

Isso é uma reclamação meio geral de todos os professores do curso a gente viu o pessoal falando muito né, só que eu acho que está beirando assim a falta de educação, de paciência, de respeito. Então, quando passa isso né, alguma coisa eu acho que tem que ser feita, por que nessa, eu tenho pouca experiência de, de da aula, mas na experiência que eu tenho eu, pelo que eu entendo assim.

Já observei o que o aluno gosta.

Pelo o que eu já observei o aluno gosta de te uma certa vamos dizer assim rotina de aula, ele gosta de um professor que se imponha de certa forma e consiga manter aquilo que se programou na aula né, que diz o aluno eu já fui aluna e na experiência que eu tenho observo que eles não gostam quando a coisa é muito frouxa, quando o professor entre na brincadeira muito, né, porque vira assim, que disse ele gosta das coisas bem mastigadinhas, que tenha rotina que tenha aula que tenha início, que tenha meio, que tenha fim, né.

Muito tempo com a mesma turma.

E com a turma da... é o último ano, então eles se formam no fim do ano, e eu já é, o quarto semestre que eu pego eles assim, na corrida, o que eu também não acho didaticamente falando, bom, né. O bom era que se intercalasse professores ou se intercalasse um semestre que eu desse uma matéria ficasse um semestre sem dá, te aula com a mesma turma depois no outro né, pra ir intercalando. Eu peguei eles na corrida, assim então são dois anos.

Pois é eu achei que ia se bom, e esta sendo ruim por que, por que eles me conhecem né, já bem mais, então se criou uma certa liberdade, sabe? Que saiu fora do... Como é que eu vou dizer? De uma rotina que teria que ser aula e desde a primeira vez é que, eu tive aula com eles, tem uma parte da turma que esta sempre me testando, continuamente me testando.

Eles testam até que ponto tu sabe.

Testam assim vamos vê até que ponto tu és, do tipo assim, imagino que eles pensam assim, até que ponto tu realmente sabe, primeiro por que eu sou mulher não é? E, como eu dou disciplinas que tem a vê com execução de obra, eles acham que é...e, uma engenheira numa obra nunca vai se como um, comparado em termo de desempenho né. Com o engenheiro homem né isso já é sabido. Então eles tão sempre me testando nesse sentido.

Tem preconceito.

Assim no meio porque por que existe mesmo, é, existe um certo preconceito assim, como engenheira em obra, né. Por parte dos, dos operários, isso perpassa assim, isto é, no meio técnico é, no meio técnico é meio, mais ainda com as arquitetas, as arquitetas ainda sofrem mais, é sofrem mais preconceito do que os engenheiros, por que na visão popular engenharia é um pouco mais difícil que arquitetura, as que são arquiteta, é burra mesma, então né. As da engenheira não, então um pouquinho mais de cálculo elas entendem né e engenheira normalmente é feita.

Continuamente testando.

Também tem essa, essa, esse preconceito assim né. Então, eles tão continuamente me testando. Eu vejo eles se combinarem pra fazer as perguntas por que e, e depois de tanto tempo dando aula eu consigo enxergar exatamente o que todos os alunos estão fazendo na sala de aula mesmo falando e mesmo minha cabeça funcionando é com o texto e eu explicando e eu consigo né, observar. Então eu vejo eles se combinando. Então é...

A turma é dividida.

E é engraçado a turma tem uma divisão bastante radical assim tem um grupo uma turma menor, mas tem um grupo e outro grupo né então tem o grupo vamos dizer assim dominante que são alunos muito bons que trabalham com iniciação científica realmente são alunos muito bons né. Não vou dizer inteligentes porque né, mas são, são alunos assim que tem um desempenho muito bom fora do normal assim que tiram notas boas né, e tem outro grupo que eles mesmo se chamam de excluídos por que esse grupo que é inteligente não convida o resto pra nada não divide o trabalho nada né se fazem janta não convidam o resto da turma então tem o grupo dos excluídos que eles se chamam excluídos fiquei sabendo isso faz uma ou duas semanas que. É o aluno assim da média pra baixo vamos dizer que tira sete, seis né.

Eles dominam a aula, debocham de quem pergunta.

Então, o que acontece, esses, que dominam, eles, praticamente dominam a aula inteira. Nessa batalha ai que eu te falei di di di testar, de testar o tempo todo, o tempo todo, toda aula e o resto, os, esses, os excluídos né, não, não se manifestam por que eles têm vergonha do resto da turma, né bem interessante, e uma vez aconteceu numa aula desse grupo não, dominante vamos dizer assim não comparecer e a aula foi totalmente diferente das outras semanas, os excluídos que nunca perguntam perguntavam horrores e aí eu disse mas por que vocês tão perguntando tanto hoje alguma coisa que não ta, eu não to conseguindo explica ou vocês não tão entendendo, e aí eles disseram não professora, e que hoje a gente ta sozinho na aula então hoje a gente pode perguntar por que se não os outros, por que quando o resto o outro grupo ta se a gente pergunta eles debocham. Pois é, e quando eles não tão a gente pode perguntar mais, aí aquilo eu digo puxa vida eu não tinha percebido né.

Dei materia que aprendi no mestrado.

Infelizmente ainda nesse semestre eu peguei uma matéria que eu nunca tinha dado pra da pra eles, então isso me da uma certa insegurança assim né, eu vi a matéria no mestrado, mas que disse eu precisava ter um tempo muito maior pra preparar a matéria

então eu estou sempre ansiosa no sentido de que bom! Hoje eles me pegam em alguma coisa que eu não vou saber responde né então isso também cria um. Pois é!...É mais não sei por que essa, essa, essa relação com eles me deixa assim. Eu não tenho problema com mais nenhuma outra turma, mas com essa turma desde a primeira vez que, eu peguei, eles sempre ouvem...

Tive problemas desde a primeira vez que eu peguei eles.

É esses que tão se formando houve, houve sempre essa, essa, como é que eu vou dizer essa...Eu não sei se é essa dúvida deles na minha capacidade assim, não sei por que desde o início. Tão engraçado isso. É, muito, é.

Como aluna eu era

Daquelas que sentava na frente, que se tirasse sete tinha vontade de se jogar pela janela, coisas, eu sempre fui muito exigente assim, porque eu fui muito cobrada em casa então eu me exigia muito né, mas eu digo assim eu nunca duvidei de professor eu nunca testei, jamais faria isso né. Podia até achar que de repente ele tava falando bobagem como muitas vezes achei né ou que as coisas não eram bem assim ou, ou, ou de repente acha que eu sabia mais ou coisas desse tipo, mas eu nunca enfrentei, nunca né. Perguntei no sentido de deixa a pessoa né. Assim como é que eu vou dizer sem saber responde, e hoje eu me vejo nessa situação né.

Preocupo-me com os que estão me testando e os outros...

Eu acho engraçado porque, porque a gente sabe que não é o, o a, na verdade o objetivo não é saber na verdade, o objetivo é teste nessas aulas e o pior é que aí eu me dei por conta o seguinte bom eu fico tão preocupada com esses que tão me testando que de repente os outros coitados, os excluídos...de repente não tão entendendo o que a gente tá falando né até que ponto eu tô atendendo o resto da turma né se eu fico preocupada só com esses aí.

Fizeram trabalhos horríveis!

É essa situação tá bem complicada, ontem à noite a gente teve, teve aula, eu tenho aula quinta de noite com eles e era defesa dos trabalhos. E, esse pessoal aqui, vivi me testando, o trabalho foi horrível assim, foi um me surpreendeu achei que eles iam vim trabalho lá em cima e o trabalho foi o pior, pior trabalho foi, foi desse grupo, foi pior trabalho assim e eu falei pra eles e disse olha: vocês tem até semana que vem pra, pra melhorar isso aí. E eles vieram pra cima de mim disseram não que eu não tinha tirado as dúvidas, mas como não tirei as dúvidas se sempre reservo o final das aulas pra vocês eles chamam aqui

assessora, assessora os projetos porque, que vocês não, não, por que eles saem cedo chega dez horas né, que a aula vai até as dez e meia eles acham que já tão enjoando daquilo tudo pegam e vão, vão embora. E ai os outros ficam até o fim até o fim e, e perguntam como é que faz isso como é que faz aquilo. E o trabalho foi um fracasso.

Eles se acham.

Só que ainda por cima eles se acham, se acham ainda que tem razão vieram pra cima de mim ontem de noite, vieram pra cima de mim eles, ah por que vocês não procuram falam ah por que a gente nunca lhe encontra. Eu disse ah não, é aquela velha desculpa né. E eu achei assim que eles iam vir assim com um trabalho dez. Eu já tava até pensando ii eu não vou ter nem o que pergunta né, eu já tava me preparando psicologicamente pra eles acaba comigo de novo e vem com o trabalho assim, dez não, não o trabalho tava um lixo, um lixo assim, um lixo. Claro que eu não disse isso né, mas...Né, mas, mas eu disse que o trabalho tava muito aquém que eles tinham que...É eu não sei por que assim pelas perguntas parecem...

Por que das dificuldades?

Eu acho que tem.E eu acho que tem, em relação ao resto da turma tem, tem, tem e, e depois eu conversando com uma, uma das, das alunas do grupo dos excluídos ela diz que eles entraram junto na universidade que sempre foi assim, sempre foi assim e aqui são duas gurias só, são quatorze guris e duas gurias e elas duas sempre foram como é que se diz é assim, os guris debocham das perguntas sabe e já são gurias que tem uma certa dificuldade então elas além de terem dificuldade não podem ainda tira as dúvida em aula por que elas se sentem muito, assim expostas. É é.

Quando elas fazem perguntas, eles mandam elas calarem a boca.

Quando elas fazem algumas perguntas eles dizem a, a por que, por que como é que ela me disse, eles mandam elas calarem a boca por não sabem de nada coisas assim e as vezes até meio grosseiras né. E a turma é bem assim, é água e vinho assim sabe, é uma coisa que não, não se mistura.

Quem é água, quem é?

Pois é não sei, não sei. Eu consigo ver como teste...Mas eu não enxergo dessa forma, eu acho que tem espaço, assim porque tem professores que passam isso, assim, uma coisa mais impessoal, eles se colocam numa né, mas eu não...Eu acho que eu sou, de repente eu sou, mas, eu acho que não né.

Sim, eu pergunto inclusive eu pergunto em aula, mas, mas, mas tu ta perguntando isso por que assim em que sentido né ou, às vezes, eu não entendi o porquê de ta perguntando tal coisa. E, claro! O aluno que pergunta é por que ta acompanhando e fazendo formando o raciocínio dele e de repente surge uma dúvida e espontaneamente fala. Mas é, nessa turma em específico eles se trocam olhares, eles se trocam falas, eles se trocam gestos, quer dizer, eles estão combinando determinadas questões, entende? Mas não sei porque a impressão assim que me dá é que eles assistiram aulas antes e, agora tão assistindo de novo só pra me pergunta, mas não, não né. Mas eu não sei porque assim essa, essa, aflição comigo, deles assim, eu não entendo.

Somo quatro professoras mulheres.

Nós temos mais três mulheres, são poucas né. São quatro mulheres e oito homens então nós somos minoria na, na Civil. Não quanto aos colegas não tem, não tem problema nesse sentido pelo menos eu nunca tive...Só se...

Quase todos têm doutorado.

Tem sim, e aqui a gente tem a titulação também né, quer dizer a gente tem quase todos os professores tem doutorado né ou mestrado né, então isso também eles, eles, eles vamos dizer assim eles, os alunos eles também te julgam em função disso aí. Eu tenho mestrado, mas ainda não defendi o doutorado, então eles, eles contabilizam isso também assim.

Faço questão de botar meu currículo.

Eles têm acesso aos trabalhos coisas tudo ao currículo da gente né, que a gente trabalha com, quase todas as aulas no Teleduc né. É, então ali tem o currículo e tal, eu ponho faço questão de botar meu currículo que é pra eles poderem acessar e verem, com quem eu trabalhei e que, que eu fiz né etc...

Questão maior: ser professor e exercer prática.

Mas a questão maior aqui é o seguinte se tu não, é engraçado isso é como: engenharia tem, junto assim algumas disciplinas que são extremamente práticas, quer dizer, as disciplinas que eu dou são tecnologia de construção de obras né, então é pro aluno é assim: se tu não atua no mercado que é uma questão de opção a gente tem alguns colegas que atua, mas eu por exemplo não atuo mais no mercado por minha opção agora é acadêmica, não tenho tempo pra ta executando obra nem fazendo projeto, são raras exceções, então se tu não atua, isso perante o aluno representa que aquilo tudo que tu está passando na aula, não tem valor, entende? Não tem valor, por que não é o que ta

acontecendo hoje ai na rua, inclusive essa turma sempre me questionava muito. Ah! Mas isso que a senhora esta falando isso ta só teoria por que a gente sabe que na prática não é assim, mas isso é bom. Eu dizia sempre pra eles, bom, mas pra tu, eu dizia uma coisa que sempre ouvia e achava bastante interessante e dizia nada mais prático do que uma boa teoria.

Prática só funciona com boa base teórica.

E a prática só funciona se tiver uma base teórica, né. Mas eles sempre, sempre, sempre desafiam a gente nesse sentido né, entre essa diferença que há entre a prática e a teoria, então se tu não atua, se tu não é engenheiro que está construindo tua mente na cidade se tu não tem obra na cidade né. Vamos dizer assim, parece que aquilo tudo não vale né. Essa é a impressão que dá em relação do ponto de vista dos alunos. Então eles, eles julgam muito isso, essa questão porque a gente tem outro problema que é uma particularidade não é que seja.

Curso é noturno.

Um problema particularidade do curso o curso é noturno então muitos alunos trabalham...né. Uma grande parte, não vou dizer que são todos eu não sei percentualmente quanto que da, mas acho imagino que é um percentual elevado de alunos que fazem o curso a noite e trabalham durante o dia e dentro desse trabalhar muitos já trabalham em escritório de engenharia, em firma, em construtora, ou escritório de projeto e tal, então eles já vem com uma visão mais prática do tamanho da coisa né, não tão idealizada assim como um aluno que, que, que, que não ta. Nesse sentido é, nesse sentido é por que vai puxando.

Tem experiência da prática, mas a prática muda bastante.

É exatamente e esses que têm a experiência, puxam uns pelos outros, né isso é uma troca bastante, inclusive eu tive semestre passado dois alunos que são mestres de obras né, pedreiro mesmo, começaram como pedreiro, tão, trabalharam como mestre de obras e agora tão fazendo engenharia né então claro eles tem uma experiência bastante interessante de prática né, aa, mas é que a prática ela muda muito. Uma coisa que funciona agora daqui a dois, três anos ela pode mudar né e a tecnologia avança tanto tão rapidamente.

Eles querem a receita.

Então os alunos querem saber, mas isso na prática, mas agora como é que faz isso assim responde, tem várias fórmulas de se fazer né, isso aí infelizmente ele só vai aprende na hora que ele tiver que executa uma obra, não tem sabe não existe coisa pronta e eles

tomam isso como uma falha do professor por que a expectativa deles é de que ele passe exatamente aquela receitinha que sirva pra aquela pratica e na verdade ela não é assim.

Se não sabe, não é competente porque é mulher.

É eu falo isso, mas, mas, ai, ai cai na dúvida, cai naquela assim: bom mas se tu não sabe é por que tu não é competente, é por que tu é mulher, por que tu não atua, por que tu não tem obra né, ai cai no. Entende? Então é uma coisa.

Queriu inicialmente fazer arquitetura ou/ e belas artes.

Pois é o, eu fiz o vestibular na verdade eu ia fazer arquitetura né. Na verdade, também, eu tava entre arquitetura e belas artes. Daí eu não passei no vestibular de arquitetura porque na época eram vinte e tantos candidatos não tinha me preparado absolutamente nada e fiz também pra engenharia, passei na engenharia né e passei em, em segundo lugar na época em belas artes que foi a segunda opção né a primeira era arquitetura na federal e a segunda era belas artes lá em (nome da cidade que estudou).

Engenharia me tomava muito tempo.

Daí então o que, que eu fiz, eu fiz engenharia e belas artes ao mesmo tempo né. Dois anos eu consegui depois eu não consegui mais porque a engenharia me tomava muito tempo né. Tinha que estudar muito nos primeiros dois anos a gente tem muita disciplina do básico muito cálculo, muito desenho e, isso me tomava um certo tempo assim, bem mais do que belas artes.

Belas artes.

Nas belas artes a gente tinha, nos dois anos que eu fiz, a gente tinha, a parte toda gráfica, que pra mim era ótima eu adorava aquilo por que acabava ajudando uma coisa com a outra né na parte de projeto e tive psicologia da educação mas eu era muito nova né, recém tinha entrado pra universidade e não, não conseguia aproveitar muito assim essas, essas disciplinas assim. Hoje eu sinto falta, na época não entendia porque, que elas estavam no currículo, porque era licenciatura, era licenciatura em, então tinha que ter essas disciplinas na área educacional, bom aí eu tive que optar, e ai eu optei pela engenharia entre uma coisa e outra né. Mas foi meio casual assim.

Ser professora, trabalhar com crianças não tem futuro.

É teve assim, na verdade teve um, um isso, isso ah isso teve uma certa. Quando eu fiquei na dúvida de engenharia e belas artes, eu nunca me esqueço, ouve uma certa dúvida assim lá em casa com o pai e com a mãe e você vai se o que professora de educação

artística né. A professora de educação artística, trabalhar o que? Em escola de primeiro grau, segundo grau, com crianças, não tem futuro, lá tipo aquela coisa assim não tem muito futuro né.

Em casa ele sempre puxou muito pelo estudo.

Meu pai é engenheiro agrônomo e tem mestrado, então ele sempre puxou muito pela gente no sentido de que olha graduação é pouco tem que fazer mestrado né. Tanto é que eu e a minha irmã fizemos mestrado e doutorado. Então sempre teve essa, essa, como é que eu vou dizer, esse exemplo, esse estímulo né.

Tem tantas opções.

Só que hoje eu vejo que...Olha! Eu podia ter feito educação artística, eu podia ter feito uma especialização, um mestrado e não precisava ta dando aula em colégio de primeiro e segundo grau como eles me disseram na época né, porque tem tantas, verdade, tem tantas opções de trabalho pra quem faz um curso desse que na época ninguém esclareceu, mas na verdade eu já sei que tem inúmeros né, da pra trabalhar com expressão gráfica, dá pra trabalhar. Hoje a gente tem a questão dos computadores, design, uma série de coisas né, só que na época ninguém é, colocou isso aí, então eu disse: eu vou ter que optar por uma coisa mais séria porque Belas Artes parece, aqui em casa significa sinônimo de não fazer nada, então vamos segui com a engenharia.

Gosto assim mesmo.

É engraçado isso i, mas eu gostei, sempre gostei, assim. Minha mãe é professora. Pois é, talvez, ela tivesse algum preconceito ou insatisfação né, por que ela sempre disse não porque essas crianças, porque não da pra agüenta, tem cinqüenta crianças numa sala de aula porque não sei que, isso não é futuro, porque a gente ganha pouco, professor do estado ainda né, ganha pouco ee né, então, mas ai eu me encontrei também na engenharia, assim, tanto é que eu gosto, adoro assim, se não tivesse gostado não tinha seguido tão longe né.

As informações não eram tão fáceis.

Por que na verdade assim, quando tu ta na, hoje as coisas são mais fáceis, mas na minha época as informações não eram tão mais fáceis como hoje né. Então, por exemplo, é, podia ter feito, ah, a universidade fora de minha cidade, podia ter ido pra UFRGS que é uma universidade bem melhor, mas ninguém me disse né.

As coisas mudaram, mas na verdade na nossa visão.

É, eu não sei porque, mas tem um certo. É talvez seja problema de uso, mas a gente vê que eles são mais bem informados. Ah não isso com certeza, isso com certeza usam mal né. É, é uma questão de amadurecimento né. Então, e, e claro, à medida que tu vai evoluindo no curso vai amadurecendo as coisas, vai enxergando caminhos, vai se encontrando ou não, tem gente que não se encontra por algum motivo.

Pra banca um...

Perante os colegas, pra mim. Eu sou inteligente. Sim, enfim, enfim eles vão encontra isso na escola porque eles tão entrando cada vez mais cedo né, tu olha pras carinhas, umas carinhas de criança.

O que tu queres?

Dá vontade de dizer vem cá, vai trabalhar um ano aí, ver o que, que é, dar valor, depois tu vem pra cá. Mas eu sempre disse pro meu marido, assim que meus, meus, eu não tenho filhos ainda né, a gente pretende ter, mas se não quiser fazer vestibular em seguida que termina o segundo grau vai trabalhar, vai viajar, depois volta e daí pronto né, amadurece um pouco à parte de, de pessoa também por que é, é amadurecimento, eles vão acaba amadurecendo aqui dentro né.

Eles amadurecem na universidade.

Dentro da universidade, com a gente, o pior é isso né, quer dizer: pior, ou melhor, não sei! Mas eles amadurecem assim que dize, tu vê os guris entrando e daqui a pouco saindo e né, passaram por todo crescimento pessoal e de conhecimento aqui dentro. É.. e alguns retornam outros não né, mas aí, isso é muito, eu me preocupo assim, por que final de contas a gente ta formando profissionais ...Sim, imagina uma construção que não da certo. Pois é, é bem, é como médico, por exemplo.

Do engenheiro a gente tem muitos vícios ocultos.

É tem muitos vícios ocultos por ai, mas sempre eles acabam estourando de uma alguma forma. Tem n, n problemas ai que podem acontece, mas ah, a gente sente esse peso assim da responsabilidade, eu, eu pelo menos não sei se por que eu sou assim, preocupada demais com tudo, mas eu sinto esse peso da responsabilidade então por isso que a gente procura passa, quanto mais conhecimento, quanto mais teoria melhor, mas é engraçado que eles.Eu ouço que não ta fácil desde de que me formei, isso são quinze anos já, treze anos.

Agora é o show, que esta acontecendo com direito né, que tem uma procura imensa por quem faz direito, faz qualquer concurso né, que tem hoje no mercado... Pois é, eu ia dizer que medicina também não é um curso pra qualquer um.

Como aluna, sempre fui.

É, desde o primeiro grau fui sempre boa aluna, aquelas alunas, boas, boa assim no sentido de sempre fui uma criança obediente, sempre fui, é, eu nunca quebrei nada, nunca quebrei perna, braço, eu nunca, agora que eu te falei foi à primeira vez que eu fui pro hospital. Nunca tinha ido, na minha vida né.

Como filha.

Nunca me machuquei, eu nunca subi em árvore, não tive certos problemas assim com relação a esse sentido que a minha mãe se preocupasse, muito nesse sentido porque a minha irmã é completamente diferente de mim assim, quebrou, subiu em árvore era um menino assim, uma menina, mas vestida de menino, eu sempre fui muito domável. Sou a mais velha, a primeira filha então, sempre fui mais domável. Eu sempre fui daquelas alunas certinhas e tal, passei na universidade seguindo o mesmo esquema sentando na primeira classe né, eu fiquei um pouquinho mais, é rebelde.

Ultimo ano da faculdade.

No último ano da faculdade, aí eu matava aula coisa que eu nunca fiz né, último ano também é complicado pensando bem, como a turma se transforma no último ano, por que aí tu só pensa na formatura né, e eu tava namorando o Paulo também naquela época então a gente se encontrava na faculdade e resolvia sair em vez de assistir a aula, eu assistia aula ele já trabalhava, ah meu Deus, então virei minha cabeça.

O namoro.

Sim, ele foi meu professor. O Paulo foi meu professor, ele se formou muito cedo, começou a dar aula muito cedo e aí a gente tava sempre se encontrando na faculdade né. Ah foi complicado, foi bem complicado, porque apesar de ele ser professor ele era novo, ele tem cinco anos a mais do que eu né, só que levo um tempo assim por que era muito constrangedor ainda mais eu que era uma aluna exemplar né, que sentava na frente, que nunca, imagina o que os outros vão pensar né, que sempre tem essas histórias de professor com aluna né. Eu digo meu Deus, então custou assim pra, pra gente aparecer assim socialmente né e tal, inclusive lá em casa eu não me dei muito bem também porque, porque minha mãe achou horrores assim né. Que ele estava com as segundas, últimas e terceiras intenções assim, professor, imagina! E então tem todo esse, mis misticismo assim em torno

da figura do professor, ainda mais no caso homem né, mas ai deu tudo certo, mas mesmo assim me constrangia.

Meu professor minha paixão.

É, é, e ficava tirando dúvidas até tarde, mas é, não era uma coisa nada, é não era intencional assim era, eu realmente gostava da disciplina e tal, e achava ele um excelente professor, assim teve um certo encantamento, um certo espelhamento assim né, e aí começou assim, começo na, na aula né, mas e daí no outro semestre que a gente realmente começou a namorar, porque durante, durante, quando eu fui aluna não né, o outro sim, no outro a gente começo a namorar por que ele também não percebeu, ele era muito, muito avoado, e não percebeu muito, mas ah, mas pra mim foi complicado assim, por que tinha amigos.

Um pouco complicado: O que eles vão pensar?

É que era engraçado que eu tinha amigos que eram alunos dele, mas eram meus amigos né, e ele tinha amigos que eram professores e eram meus professores então a, era complicado, então eu ah, por exemplo, mandava ele me espera na esquina da faculdade pra ninguém vê, tudo coisa da minha cabeça, ele não tava nem aí, mas pra mim tinha um peso assim imagina eu namorando um professor né. Vão acha que eu passo né? Imagina de que jeito, então teve assim uma, um stress inicial. Depois passou, por que também depois eu me formei, e a gente noivou e casou em um ano, assim, então aí passou tudo.

Ainda como aluna.

Mas eu fui sempre dessas alunas assim, que tinha dias eu tinha aula de manhã, às vezes de tarde, às vezes de noite, os períodos que eu não tinha aula eu me enfiava no laboratório, ia pra biblioteca sempre fui muito de estudar de, de, de busca atrás, queria sempre trabalhar com o professor que tivesse trabalhando com pesquisa e essas coisa, foi meio. Noto assim sempre em casa a gente teve muito, ah estímulo né.

Meus estudos e lembranças de meu pai.

Eu lembro do meu pai escrevendo a tese na máquina de escrever, fazendo ficha de anotação, pedindo pra gente não fazer barulho por que ele tinha que lê quinhentas coisas. Então a gente teve se envolver muito com isso, claro que a família inteira se envolve né, e a minha mãe tinha que pega a gente e sair de casa pra pode estudar né. Quando ele foi fazer o mestrado e a gente se mudou pra São Paulo pra ele fazer o mestrado lá. Então teve esse envolvimento todo, isso ficou e ele sempre estimulou muito, meu pai era daqueles que fazia aqueles ãã projetos de física pra gente vê como é que funcionava né.

Projetos do meu pai marcaram.

Plantar feijão, não sei aonde. E fazer um pulmão de não sei o que, né. Ele vivia fazendo essas coisas e a gente, estava junto, então isso, tanto é que eu e a minha irmã, as duas, né, a gente fez mestrado e doutorado as duas assim, ela na área de medicina e eu na área de ciências exatas então teve. É teve, teve esse, esse acho que teve essa influência bastante forte i, i eu sempre estudei muito, eu era daquelas de estudar de ir atrás.

Os alunos não vão atrás, não aproveitam as oportunidades.

Então hoje eu não consigo entende o fato dos alunos estarem aqui dentro e não irem pra biblioteca ler, de os alunos estarem aqui dentro e não irem pra laboratório, acompanhar a gente assim sabe, não consigo entender isso. É bem engraçado porque a gente tem inúmeras oportunidades dentro da universidade e não aproveitam, né. Eles tem cinema de graça, quinta às cinco, né, eles tem a biblioteca, eles tem uma série de atividades eles, a gente vê que o foco deles não é esse, quando eu estudei eu passava o dia na universidade, só. Não trabalhava né e hoje o foco do aluno não é ele é diferente ele trabalha e vem aqui e ele quer pega as dicas da prática. Ele não quer passar a noite na biblioteca lendo, ele não quer vir mais cedo pra biblioteca ler, ele não vem conversar contigo e participar de algum trabalho, então é uma coisa muito, parece que esta em segundo plano.

Oferecemos oportunidades de estudos e pesquisas e eles não vêm.

Eu sinceramente acho que não, eu acho que não, porque as oportunidades existem, e se não houvesse oportunidades, aí sim. Sim, e divulgam também. Eu sempre estou divulgando em aula tudo. Tem por exemplo no curso, a gente tem o terça, às seis, toda as terça-feira às seis horas a gente tem palestra com representante de materiais, com.. éé, firmas que vendem materiais de construção ou empresas que constroem. Sempre tem e a participação é muito baixa, muito baixa. Então a gente tem laboratórios, na, a gente chama os alunos pra trabalhar nos laboratórios como voluntários ou como bolsistas, a gente tem inúmeros alunos que trabalham como bolsistas de iniciação científica, mas ainda. Eu acho que são poucos, eles não participam como eu acho que eles deveriam participar, eles não se envolvem dentro da universidade.

A vida universitária.

Às vezes, eles não sabem nem de coisas que tem na universidade. Tu falas em aula, mas isso tem aqui, que tem! Sabe, eles não, porque ele vem aqui, ficam de noite, assistem aquelas aulinhas, querem aquela coisa miúda, e levantam e vão embora, né. Dez e quinze eles levantam porque dez e pouco eles tem que pegar o ônibus, por que o ônibus vai não sei pra onde, tu quer marcar visita em obra fora do horário de aula é difícil porque eles não

se propõem a vir fora, ainda mais o pessoal do noturno. Pessoal do diurno a agente consegue. Vamos fazer uma viagem, fazer umas visitas em POA, já fiz várias, mas tem que ser na sexta-feira ou num sábado porque eles... Então a impressão que me dá é.

A universidade era tudo para mim.

Quando eu fiz universidade, aquilo pra mim, era tudo, porque eu ia integralmente de corpo e alma, mesmo porque era uma universidade que era para, né. Meu pai pagava, então eu tinha que ir e aproveitar, né, e aproveitei muito bem. E eu não entendo os alunos aqui, pagam, vem e não aproveitam. Então isso me dá uma certa angústia, assim, uma certa.

A gente tem mestrado aqui em Engenharia, então isso puxa muita coisa, puxa muita pesquisa, puxa muita...O professor que vem de fora. A semana passada a gente teve um professor da Austrália que veio dar uma palestra aqui, né. Puxa, uma oportunidade dessas quem é que. E os alunos do Mestrado que estavam assistindo não paravam de conversar e se levantaram diversas vezes e teve gente que saiu no meio da palestra. Então como é que você vai cobrar isso de aluno da graduação?

Estudos desde a minha casa.

É, em casa a gente sempre teve horário para estudar porque a minha mãe era professora então sentava de tarde, faz os temas, corrige os temas, sempre teve assim essa rotina, nos fim de semana o pai inventava outras coisas. No mestrado, ah no mestrado, aí sim, porque a faculdade foi relativamente fácil, apesar de eu me envolver muito, era fácil pra mim. Quando chegou no mestrado aí sim, várias e várias dificuldades. Primeira vez com a língua porque na graduação o meu inglês era fraco, então eu tive que estudar muito estudava muitos textos. Eles te davam hoje pra tu apresentar semana que vem, te vira minha filha, não quero nem saber. Foi uma mudança assim em que realmente eu tive assim que me superar. Muito mais do que na graduação, também foi onde eu dei o grande pulo, o grande passo. Foi sacrificante.

Tenho a impressão ter que estar sempre me preparando.

Eu sempre sinto. A impressão que me dá, que me passa é que todo o semestre eu tenho que estar sempre me preparando porque parece que é sempre insuficiente o que eu dou. Então eu tenho que estar sempre, sempre, sempre. Eu me estressei muito com isso, mas agora eu botei na minha cabeça que vai ser assim até eu me aposentar porque a educação é assim. Não adianta, eu queria uma receitinha pronta também!

O mestrado: quanto conhecimento!

Não deram na graduação, por que me esconderam?

Na verdade quando tu vai pro mestrado te abre tanto a cabeça, são tantas possibilidades, são tantas oportunidades que aparecem, né, e com um conhecimento assim tão amplo que tu chega, eu me lembro que quando eu tava no mestrado eu chegava a ter raiva, eu dizia assim porque que eu não vi isso, mas como é que eu não vi isso na graduação, tipo assim porque eles toleram isso, se tem isso que é tão maravilhoso, né, tanta informação, porque não me deram isso antes, né, porque que me esconderam na graduação, porque que só agora to sabendo que existe isso e aquilo, então acho que é uma coisa tão, que te, que te abre tanto, que tu procura de alguma forma segura tudo isso porque, e é assim.

Necessária aprendizagem continuada.

O ritmo no mercado é assim, não adianta, ou tu te dedica ou tu cai fora, se não tu não consegue acompanhar, porque é muita informação, muito rápida a cobrança é muito forte, né. Depois quando tu entra em dissertação tu tem prazo, né, tem uma série de coisas, então tem que, tu tem que te virar, essa é a, é a, acho que a grande diferença assim, e te virar sozinha, apesar de ter orientação e tal, tu tem que ir pra um laboratório e de repente tu nunca foi, trabalhar com coisas que tu nunca fez, né, ã. Então eu acho que é um certo desafio, assim, pra gente mesmo, ao mesmo tempo. Eu não sei pra mim...

Estudo estratégias de ensino-aprendizagem.

Eu peguei um livro esses dias de estratégias de ensino-aprendizagem e eu me abri. Estou que nem mestrado sabe! Me abriu um horizonte que eu nem sabia que existia, porque tem várias técnicas de se trabalhar em grupo, né. Uma série de coisas que eu li ali, tempestade mental, formas de seminário, isso e aquilo, digo puxa, de repente é isso que ta faltando pra estimular mais os alunos porque a gente ainda está, e isso eu acho que é geral, na clássica forma que é o aluno passivo, né. Só ouvindo e o professor falando, falando, quer dizer é um caminho só de uma mão, apesar que a gente tem muita prática em algumas disciplinas do curso né.

Tenho pavor de apostila.

Eu tenho pavor de apostila, eu tenho pavor quando os alunos pedem pra tirar xerox das transparências, eu não deixo, eu digo vocês tem os livros. Só que o desespero é tão grande que eles querem. Esse que é o problema, eles querem tudo mastigado, então quanto menos trabalho eles tiverem melhor, né, então...

A aula que o aluno gosta.

É o aluno gosta de uma aula assim, né, na verdade ele gosta, ele gosta de uma aula que tenha início, meio e fim. Eu sinto essa necessidade, de preferência que seja bem mastigado. De repente a forma de dar aula é que pode ser diferente, pode ser bem dada, mas diferente, né. Trabalhada de outra forma, né? Eles entram e saem da aula, entram e saem. Ficarem numa aula teórica é a pior coisa pra eles.

Os professores que a gente não esquece.

Eu disse pra mim eu entendo como um estímulo assim pros alunos se a gente pensar na época que a gente fez a universidade quem são os professores que a gente não esquece. A gente se lembra até hoje, não é do professor bonzinho, aquele que fazia festa com o aluno, aquele que saía pra beber cerveja no final de semana e coisa e tal. É justamente aquele que cobrava e que a gente via que, na verdade por trás dele tinha alguma coisa a mais, não sei o quê. Não sei o que é que tinha mais, se era o jeito dele, dele dar importância devida ao assunto, o jeito dele colocar o assunto, ou o jeito dele transmitir o assunto, não sei. Os que me marcaram foram aqueles que a gente sabia que tinha algo a mais e que transmitisse algo a mais na sala de aula, não na forma de conteúdo, eu não sei explicar, mas por trás dele parecia que tinha mais coisas, né, mais, mais...Não nem a questão do conteúdo em si, nem a questão de saber tão profundamente os assuntos, mas a forma dele colocar aquele assunto, a forma dele dar importância aquele assunto, a forma dele contextualizar o assunto, a forma dele, assim, de estimular, buscar, conhecer mais sobre aquele assunto, acho que isso que fica marcado assim...

Lembro de três professores assim na graduação.

Eu não tive muitos professores assim na graduação, mas tem três assim que eu me lembro bastante, três que eu me marcaram muito, uma mulher e dois homens. Na engenharia a gente tem sempre muito mais professores do sexo masculino, né, mais do que do sexo feminino. Quando eu fiz graduação eu só tive duas professoras do sexo feminino.

Ela me marcou pelo interesse dela

E uma delas é essa que me marcou bastante pela, vamos dizer assim, pela, pela, pelo interesse dela e não era um interesse. Eu sei que ela conhecia a matéria, que ela tinha profundidade no assunto, né, porque ela tinha curso com mais, mas era o interesse dela em trabalhar em laboratório, em desenvolver coisas, em desenvolver e orientar e, digamos assim, proporcionar que os alunos fossem pro laboratório e experimentassem, que na época em oitenta e nove, né, oitenta e nove e noventa isso não era muito assim comum, a gente não tinha muitos professores que se dedicavam à pesquisa nos curso, né, pelo menos não

na engenharia onde eu fiz engenharia, lá os professores eram mais assim, horistas, trabalhavam mesmo direto com a indústria da construção e iam lá, davam as aulas. Esses três que eu to me referindo, eles me marcaram justamente por isso, então essa professora tinha esse espírito de pesquisa, é, com ela que eu descobri que, um outro lado da graduação que eu poderia, que abririam portas que eu poderia conhecer bem mais...à fundo determinados assuntos do que só na sala de aula, né, então ela trabalhava na sala de aula, como eu hoje trabalho aqui na universidade, né, então ela fazia experimentos ela testava coisas, materiais, né, e meio que ela sozinha começou uma linha de pesquisa lá no curso e o que que eu fazia, como eu me dedicava exclusivamente a universidade, não trabalhei durante a graduação, eu passava o dia no laboratório. Como a gente vê esses alunos aqui hoje, né, sem ganhar nada, sem. Naquela época nem tinha bolsa de iniciação científica, nem existia isso, não se tinha atividades complementares, nada, eu ia porque eu gostava.. o que eu aprendi lá dentro, assim, não tem explicação, o retorno que eu tive de aprendizagem

Eu aprendi

Ai são tantas coisas, mas assim ó, é, é. São detalhes do dia-a-dia de laboratório, como medir uma coisa, como ensaiar materiais, o contato às vezes com pessoas que procuravam o laboratório pra testar determinadas coisas, né, engenheiros da região, a gente ia às obras, né. E, e, e não é só essa questão relacionada à técnica, técnicas em si, mas questão de como lidar com as pessoas, como tu te virar sozinha, como tu buscar, como tu ir dentro da universidade e descobrir as coisas, falar com um, falar com outro, né, isso te da uma certa, vamos dizer assim: autonomia e responsabilidade, de ir atrás, de pesquisar, de ler, de saber que existem normas, saber que existem procedimentos, equipamentos que funcionam de várias formas, então tudo isso abre uma série de coisas que fogem um pouco dessa realidade assim meio bitolada da sala de aula, né.

Uma coisa puxa outra

Eu acho que uma coisa puxa a outra, porque eu tinha muitos colegas que não participavam, ficavam em casa estudando, pra não. Não gostavam não queriam participar a não ser que tivesse, que eles fossem pagos, remunerados, aquela coisa que hoje a gente ainda vê! Eu sempre eu digo pros alunos assim, né, quanto mais coisas tu tiveres pra fazer mais tu te sai bem, porque na verdade eu não bem o que acontece, mas eu não sei se tu te organiza, mas se cria certa responsabilidade ou se abre o teu horizonte de tal forma que tu começa a entender e enxergar as coisas de outra forma, dizem que é assim quando a gente tem filho.

Trabalho é como ter filho

Eu não sei porque eu não tive filho ainda dizem que é a mesma coisa porque tu acha tão, assim, vamos dizer capaz que nada mais te, te amedronta, né, afinal de contas tu foste capaz de gerar um ser, da a luz, criar, educar, etc. então quer dizer, né, a princípio tu é capaz de qualquer coisa, não é nada mais te assusta. Dizem que depois que a gente é mãe a gente fica bem mais corajosa, não sei, né, então eu sinto que seria a mesma coisa, assim né, por exemplo, cai um problema, caía um problema no laboratório a gente sabia resolver, porque? Por causa da prática do dia-a-dia, daquela, daquela questão de tu te virar, de tu te virar, pergunta pra um pergunta pra outro, né, quer dizer, não fica parado, estanque, esperando que alguém te diga, né, tu vai atrás de buscar as coisas, eu acho que isso foi muito, muito válido.

Outro professor que me marcou

O professor de estradas e essa área assim de rodovias, estradas, dentro da engenharia ela é tipicamente masculina. Né, tipicamente masculina, não tem ligar pra mulher nessa área. Já é um pouco difícil nas outras áreas, mas nessa então, e, eu era, só tinha na minha turma de 27 colegas, só tinha eu e mais uma menina. Ainda naquela época, em 86 quando eu entrei, até 90, né, durante o curso. E, e ele tinha um certo preconceito que na época eu não entendi, éé, esse, na verdade, não era preconceito, o que ele fazia na verdade era, não sei se testar a gente, ou de realmente fazer com que a gente se impusesse ou reagisse, mas ele entrava na sala de aula e a primeira coisa que ele perguntava era pra, pra, pras meninas, já era clássico aquilo, ele era meio, como é que se diz, não tem aqueles professores que são assim, que a gente ouve vai passando de uma turma pra outra, né, então se criou um mito em relação a esse professor que ninguém passava com ele, que a matéria era muito difícil e que ele odiava mulher, então ele chegava na sala de aula, e eu sentava na primeira classe, e no primeiro dia ele chegou e perguntou assim pra mim: o que é que tu fazendo aqui?

Ele perguntou: o que você está fazendo aqui?

De cara, assim. Eu sentava bem na frente, a outra minha colega sentava mais atrás.. e eu muito tímida, né, nem respondi, eu só olhava assim pra ele, né, o teu lugar não é aqui.. o teu lugar é no curso de corte e costura, isso que é lugar de mulher, vai fazer ciências domésticas, vai fazer.. tu não vai passar, de cara assim, né, eu tive alguns professores que foram assim, na época acho que era mais comum assim, hoje em dia é difícil de encontrar e eu, no meu primeiro dia de aula saí da aula desesperada, né, chorava feito uma louca, dizia eu não vou passar, vou repetir, eu não vou conseguir.

Ele queria que a gente se superasse

O que, que aconteceu com essa atitude: na verdade ele fazia assim justamente pra gente se superar. Depois que eu entendi. Na época eu não entendi, então, o que, que aconteceu, eu fui superar esse preconceito que existe entre, homens e mulheres dentro da engenharia, porque se ele tratava a gente como outros professores tratavam, não ela é mulher, não: Aqui tu não sobes né! Quando tu vai visitar uma obra, não tu não precisa subir. Não precisa ir lá em cima, tu pode ficar aqui embaixo, né.

Ou tratavam diferente ou...

Pois é, mas tinha alguns professores que pensavam assim, né. Ou facilitavam as coisas, né, se a gente tinha alguma dificuldade em matérias de cálculo, né. Então eles atendiam de forma diferente, os professores de física, os professores de mecânica, os professores de cálculo. Os meninos eles atendiam, né, atendiam de forma diferente, as meninas era diferente. Ele não, ele fazia aquilo eu já acho que era pra gente se reagir, pra gente se antenar, né! Dependia da gente, não dele nem dos colegas, dependia só da gente.

Eu busquei me superar: trabalhei com ele

Então eu simplesmente botei na minha cabeça que eu ia ter que estudar bastante pra essa matéria, né, e que eu ia ter que me sair muito bem nessa matéria pra ele reconhecer e foi o que eu fiz. Enfiei a cabeça e estudei muito, me matei estudando, passei, depois que eu me formei, né. Depois que eu passei pela disciplina ele sempre foi muito simpático, muito atencioso comigo, me formei, voltei a dar aula junto com ele, junto com ele, e ele era uma pessoa assim completamente diferente do que a gente pensava que era, né. Inclusive ele fazia uma baita propaganda minha, dizia que eu tinha sido aluna dele, que essa gurria sim, essa gurria vai longe, ele fazia, né, então foi uma coisa assim, uma coisa que me marcou.

Eu ficava na dúvida de ser capaz como os meninos

Eu pensava, às vezes, eu ficava realmente na dúvida se eu era capaz mesmo de enfrentar uma situação dessas e de passar na disciplina, de ser capaz como os meninos, né. Eu nunca demonstrei, mas eu sempre, isso sempre me balançava, assim. Não sei, mas existe uma certa, assim, como é que eu vou te dizer, é engraçado, né! Hoje a gente dando aula a gente nota que existe uma certa ãã separação, eu não sei te dizer como falar na sala de aula, assim, ainda tem um certo preconceito com as meninas.

Um mito: os homens são sempre os bons

É que os homens são sempre os bons, né! Eles é que, pra eles o curso seria mais adequado. Eu não sei, um mito que se criou porque engenheiro de obra tem que se sujar, tem que usar botina tem que usar capacete tem que subir na laje tem que subir em escada e isso nunca, isso nunca me passou pela cabeça, como se fosse um problema pra mim, eu sempre levei isso natural, todas as obras que eu visitei no curso e depois trabalhando. Nunca! Já existe um certo preconceito com os operários, o que já é bem difícil, é difícil uma engenheira conseguir se impor num canteiro de obras é bem difícil. Porque os operários a maioria são analfabetos, o nível de analfabetismo é muito alto, né. Então é um preconceito assim bastante grande, é tem muito problema de álcool, assim dos pedreiros, é uma coisa assim bem complexa, né, e é um meio tradicionalmente masculino, não adianta é um meio tradicionalmente masculino.

A engenharia é um meio tradicionalmente masculino

Uma vez eu fui visitar uma obra com os alunos daqui, ano passado, numa barragem, eram mil duzentos e cinqüenta e poucos funcionários, tinham duas mulheres, no meio de 1.250 funcionários, entre engenheiros, técnicos administrativos e o pessoal de obra mesmo, né. Era grande e tinha duas mulheres, né. Então é um meio geralmente e tradicionalmente masculino, né, eu nunca pensei nisso, mas em várias situações em sala de aula, com professores e com colegas eu fui colocada nessa situação, mas eu nunca imaginei que isso fosse um entrave na minha vida profissional, ou até mesmo pra graduação, mas isso era colocado permanentemente na aula e às vezes hoje eu ainda vejo isso na sala de aula, ainda vejo na sala de aula.

As gurias vêm arrumadas

As gurias vêm arrumadas pra aula e daí os guris começam a debochar: ah hoje nós vamos visitar, hoje tem aula de laboratório vai se sujar vai quebrar o salto, né, vai sujar as mãos, não sei o que e, às vezes, a gente vai visitar obra e vai um número maior, não são grandes, mas é maior. Ih porque a fulana não vai subir, a fulana precisa de ajuda, fulano pega fulana no colo, aquelas coisas, aquelas brincadeiras, né. Incrível como ainda existe e não sei se porque aqui na região é uma cidade pequena e a gente pega muito estudante de cidades menores, ainda, né, então a coisa parece que salta mais.

Eles são umas crianças

Eu nunca, pra te falar a verdade eu nunca perguntei pra uma aluna, né, a gente sabe por alguns comentários que elas fazem, assim. Uma vez eu conversei com uma aluna que é bolsista minha aqui no laboratório e ela me disse que ela tinha medo de fazer perguntas em

sala de aula porque os guris debochavam, né, e é. Ela pinta o cabelo de loiro, né e aquelas bobagens, né. Porque eles são tudo umas crianças diziam: por isso que é loira, pára de pintar o cabelo que esta atingindo o cérebro, né, aquelas coisas assim, né, então ela não pergunta, ela pergunta depois, ela vai te procurar depois.

As brincadeiras

Eu acho que toda a área deve ter a sua. Eu não sei nas outras áreas como é que é. É, me parece assim que é uma certa competição, entre aspas, né, e às vezes me passa, né, por umas turmas que eu tenho aí, que nem a gente conversou da outra vez, que ficam me testando o tempo todo, quem me testa são os meninos, né. Me dá a impressão de que eles pensam assim: ela é mulher, ela não deve saber mas isso ai mudando conforme a gente vai amadurecendo. É uma coisa das profissões, na pedagogia deve ser ao contrário, mas imagino que lá os homens devam ser discriminados, porque, por exemplo, esses dias estava passando uma reportagem...

Na engenharia é diferente da arquitetura:

É que é uma coisa peculiar, diga-se de passagem. Isso acontece muito na arquitetura, porque na arquitetura a gente tem muitas meninas e poucos meninos e alguns deles, isso aí é. Todo mundo sabe, são efeminados. A maioria, efetivamente são e a outra grande parte não sei se são ou não são. É são muito, muito afetados, muito efeminados e elas tratavam eles, assim como, como filhos, como irmãos, a gente vê na sala de aula, sabe...é uma, uma proteção, uma disponibilidade com tudo, pra ajudar, pra ajudar nos trabalhos, né a forma como eles se relacionam, é muito engraçado a gente vê isso nas aulas, nas aulas práticas e na engenharia é exatamente ao contrário, exatamente ao contrário. Tem essa, esse frisson assim na sala de aula, quando é uma menina que pergunta, quando é uma menina que...

As mulheres já chegam encolhidas, elas ficam no canto

Eu não sei porque, elas, elas já são naturalmente, elas já, é...elas já chegam encolhidas na sala de aula, é a coisa mais engraçada, eu pego eles na primeira turma assim de de. No segundo ano em que eles estão, vão fazer a primeira disciplina técnica que é nesse semestre. Eu tenho uma turma de quarenta e cinco alunos, tem três meninas, três meninas. Uma coitada, ela senta assim no canto, encolhida e não abre nem a boca na sala de aula. E na outra turma as outras duas também, elas ficam no canto, elas tão sempre nos cantos assim, elas não tão na frente nem o meio, sempre pros canto, pros lados, isso eu já observei, também, aí elas se sentam de lado e ficam assim a aula inteira. Sabe! Se

escondem se, se, se. Ah eu não sei, se projetam assim, elas não falam, elas não perguntam, é impressionante, é impressionante!

No grupo no máximo um guri

Se, tem trabalho em grupo pra fazer, elas fazem entre elas, né, no máximo um guri a mais, assim, com quem elas se dão melhor. A coisa mais engraçada, bem, bem. É bem típico, assim, a sala, essa separação, e se abrem a boca pra perguntar, então é aquela gozação em massa, assim, às vezes, às vezes, eu não sei como lidar, quer dizer a gente passa batido em sala de aula, a gente não dá importância, mas eu acho que tem que ser discutido, teria que ser trabalhado assim...

Como é que a gente encaminha isso?

Credo! Eu tenho uns alunos assim bem do interior do interior, que eu acho que a única coisa que fizeram na vida foi plantar, colher e tratar de bicho. Ai meus Deus! Tem por trás dessa questão de são tão assim, mas tão preconceituosos, tão! Eu não gostaria de usar a palavra: grosso. Mas é isso aí, são muito rudes muito, assim, muito...Então abrem a boca é pra acabar mesmo. E isso elas vão, e ao mesmo tempo tem um outro lado que é, não sei que, que representa o fato de ter uma mulher dando aula pra elas assim. Eu nunca perguntei, mas eu acho que isso deve servir de estímulo, pois elas dizem ah! Quer dizer, eu posso chegar, né, a um ponto como esse.

Também é um estímulo

É, eu acho que de certa forma dá um certo ânimo assim, um certo, né! Um certo, tanto é que elas normalmente vêm me procurar fora da sala de aula, com muitas dúvidas, muitas questões, né. Então é porque realmente deve, deve, deve transmitir pra elas uma certa segurança de poder e o contrário também, às vezes elas tem quando é professor, elas têm medo de perguntar, quando é homem, quando é professor. Os meninos não têm medo de perguntar quando é professora, eles fazem pra pegar, pra testar, pra esculhambar com a tua aula, fazem qualquer negócio, mas as meninas elas têm medo, né, elas nunca...os alunos sim, fazem pra esculhambar! Faz, faz, eu acho que faz, não sei, eu tenho tido é pra testar. Esse semestre eu to passando assim por essa experiência que eu nunca tinha passado, eu dou aula desde 93 e, foi a primeira vez assim que eu, que eu percebi assim essa, essa segunda intenção por trás de uma questão.

Eu passo batido

Eu passo batido assim, eu não dou importância, como se fosse uma pergunta né. Como se fosse, eu sinto que não é uma pergunta pra...uhm! E elas ficam quietas também,

pois é, na verdade, eu acho que é, na verdade não tem muita...Eu acho que não teria porque haver esse, esse preconceito, essa certa discriminação, né. Eu não consigo enxergar isso, mas tem, né, ela existe.

É porque tem mais homens, acho que é falta de educação.

Agora o que eu noto, é comparando arquitetura com engenharia que realmente quando tem mais homens a situação é diferente, né, é diferente. As meninas, elas se recolhem. No outro, no outro sentido quando há mais meninas, ao contrário, elas na verdade, elas envolvem os meninos, né. Elas abraçam, elas envolvem, tomam conta, né e, e ajudam, participam, dividem. Vamos dizer assim, não existe, por exemplo, na arquitetura, de um menino perguntar alguma questão, ter alguma dúvida e elas gozarem dele, chamaram de burro ou coisa que o valha, já no outro, no outro, se eu inverteo essa situação sim, mas por que? Não dá pra entender, a gente não dá bola em aula, a gente comenta uma coisa ou outra, mas por que? O que vocês tão falando assim com a fulana, ela tem dúvidas, a pergunta que ela fez, é uma pergunta consistente, por isso aquilo e aquilo, às vezes, vocês nem se dão por conta da pergunta, já é meio que automático. Basta abrir a boca eles já caem de pau encima e nem pensam na pergunta, nem escutam o que, o que ela perguntou, né, às vezes, a gente fala e tal e outras passa batido. Nunca cheguei a chamar o fulano ou o ciclano pra...Embora já tenha pensado muitas vezes em fazer isso. Nem, não dá pra entender, eu também não sei o que seria melhor, talvez como o tempo, né, com o andamento do curso. Isso acontece com formandos também.

A minha professora e o meu professor

Ah sim é, foram os três. A Maria que foi minha professora, que tava sempre levando pro laboratório, o meu professor Tom que era sempre furioso e ele não suportava, a princípio não admitia que mulher fizesse engenharia, depois eu fui ver que, na verdade, não era nada disso, né, que era um certo cutucão pra ver se a gente reagia, encarava as coisas mesmo e crescesse de modo que a gente não se perturbasse com essas coisas, né, e a outro professor também, que era um professor extremamente organizado. Sabe aquele professor que tu vais pra aula e que tu está assistindo aula e, Que engraçado, como essas coisas marcam, né? Aí, tu olhas e diz assim: eu queria ser igualzinho a ele, mesmo sendo homem, sabe? Aquela coisa, meio amor platônico assim. Eu queria ser como ele, eu queria dar aula como ele, eu queria saber como ele, eu queria ter a letra igual à dele, que naquela época ainda se escrevia muito no quadro. Eu queria conseguir organizar as coisas, né, ele é muito organizado, ele fazia um plano de ensino perfeito, com objetivos, sabe, que eu uso até hoje como modelo, assim, incrível, eram folhas e folhas, e a gente não tava acostumada com aquilo, né. As coisas eram mais, mais, menos preparadas e a gente via que a pessoa

preparava aula, né, porque dá certo prazer pro aluno em saber que o professor preparou a aula, que a aula tem início, tem meio e tem fim, que a aula é organizada, que ele segue um plano, que tem livro, que ele adota um livro texto, aquela coisa de aluno bem mastigado, aqueles exercícios, né, ele vai fazer em aula. Uma coisa bem metódica organizada e certa.

Tinha tanta admiração apesar dele ser homem

Então eu tinha uma admiração, assim, meu Deus, eu ficava olhando e no fim acho que eu viajava, sentava sempre na primeira classe. Eu já nem prestava mais atenção na aula, né. Eu ficava me imaginando no lugar dele, eu dizia ah por que, que eu não sou assim... Engraçado, porque era homem, mas se fosse mulher de repente ficasse, de repente seria maior, não sei. Ela é bonita, ou alta, ou magra, eu queria, mas não era homem, isso que era engraçado, mas era geral assim, era meio um consenso geral da turma, todo mundo achava também, né. Todo mundo admirava, então foram esses três, um uma, vamos dizer assim, cada um com uma característica diferente, mas que me, me chamava a atenção..

O que eu mais odiei

Odiei! Ai era um professor que não dava aula. Não dava aula no sentido assim ó, ele chegava na aula e só conversava, até hoje eu não sei como é que eu passei com ele, né, porque ele chegava em aula e conversava, e não sei o que, e puxava assunto disso, puxava assunto de futebol com os guris, aquelas coisas, a gente ficava meio quieto, escondida, né, e não tinha, não tinha essa sistematização da aula, de início, meio e fim, né. Ele mandava a gente pra frente do computador usar softwares, sozinho, e eu não entendia, assim, me transmitia uma certa falta de preparo assim, da aula, né. Eu sei que ele sabia, pela forma como ele colocava as coisas. Então as dúvidas que ele tirava, mas a forma dele conduzir a aula não me agradava, me deixava perdida, né, e eu odiava, eu fiz três semestres com ele, era só ele que dava e tal, e eram matérias importantes, a parte de análise estrutural, né, análise de cálculo, dimensionamento essas coisas e era muito solto, assim, eu não sabia aonde estudar. Eu não tinha nada no caderno, sabe e eu não tinha. Ele resolvia os exercícios e apagava e não dava tempo de copiar. Não tinha nada assim e se fosse juntar tudo tinha meia dúzia de papel, e aquilo me transmitia uma certa insegurança, assim.

Pegava o livro e ia estudar

Será que eu sei, será que eu não sei, então eu pegava os livros e estudava pelos livros né. E uma vez, eu sei que eu fiquei em, como é que se diz? Lá era, ã ã, eu tinha ficado em grau cinco com ele. Era um outro sistema de avaliação na universidade, eu tinha que, eu tinha que fazer uma prova que superasse as outras duas anteriores que eu fui mal, né. E eu fui mal, mal, não porque eu não estudasse, porque realmente era muito, ele era

muito confusa. As coisas ficavam muito confusas e não tinham ordem, então, eu não sabia nem por onde estudar, nem por onde começar a estudar e, eu fiquei nesse, nesse grau cinco aí com ele e tive que fazer o exame.

Como se eu tivesse na mão dele

Aí fiz o exame, estudei um horror, passei uma semana estudando e aí eu liguei pra casa dele, nunca me esqueço e ele disse, era a última disciplina com ele e ele disse assim pra mim: olha, tu foi mal, mas eu acabei te dando um empurrão. Faltava alguma coisa tipo meio ponto, eu te dei um empurrãozinho, e tu esta passada, fica descansada, eu lembro que era dezembro, perto do Natal, 22 ou 21 de dezembro, nem me lembro. Uma coisa assim né, não pude passar as festas de uma maneira tranqüila: “que eu te dei um empurrão!”. Aquilo me caiu tão mal, tão mal, entende, como se eu tivesse na mão dele, quer dizer, ele que fez com que eu passasse não eu, não todo o meu esforço, e eu ficava pensando, mas pomba, quem é ele, que é totalmente desorganizado, não dava matéria como tinha que ser dada, né. Eu não sabia nem por onde estudar, eu sei que ele sabia, mas ele não sabia organizar as coisas e ainda por cima eu fiz tipo um exame com ele e ele me diz que eu passei por causa dele e não por minha causa. Aquilo, bá ...!

A gente vê no rosto do aluno

Porque um aluno tem, a gente vê no rosto dele quando ele se mata estudando e aí tu bota as notas no mural, agora à gente põe na intranet, né, e aí depois tu cruza com eles, ah eu passei, eu passei, mas também eu estudei, eles dizem, né. Ah que bom, pois é né. Tu imaginas! Tu estudar, né, e um cara...tu te matar estudando e aí chegar um cara e dizer: tu só passou porque eu te dei aí um meio ponto. Eu não acreditei no que eu ouvi. Eu noto. Sim, eu noto, alguns eu noto, noto. Em trabalhos, eu...

Eles não sabem nada

E, tem uma disciplina que a gente, a primeira disciplina da área, que eu pego eles no segundo ano, que é construção civil I, eles não sabem nada, ainda, eles não, eles têm uma concepção de obra, do que, que é uma obra, completamente isolada e diferente do que realmente é. E aí eu, essa disciplina, como faz muito tempo que eu dou, eu consegui montar um trabalho que eles fazem em obra que funciona muito bem né. Eu passo um questionário com muitas perguntas, com várias questões, e a gente trabalha com as questões de condições de trabalho dos funcionários na obra, condições de segurança, condições de vivência dos funcionários, né. E esse questionário trata disso, só que pra responder esse questionário eles tem que ir à obra, só que eles pisam na obra com uma outra visão, né. Não com essa visão que eles chegam na aula, a visão que a gente vai transmitindo na aula,

com vídeos, discussões, comparações, etc, então, e pela visão do questionário, então eles chegam na obra, inclusive eu digo pra eles, vocês tem que ir à obra, você tem que colocar o capacete, éé, material de segurança, né, porque daqui há pouco vocês vão ser engenheiros, vocês tem que dar exemplo pra eles, daí eles vem, eles pegam capacete, eles se acham o máximo de capacete, daí eles vão pra obra, aplicam o questionário, daí a gente vê, e eles apresentam esse trabalho oralmente pra turma toda, os grupos, né, e aí eu vejo, assim no rosto deles, sabe aquela coisa assim, quando não aquilo que a senhora falou eu achei..

Pisaram na obra com uma outra visão seguiam o que estava no questionário

Eu verifiquei na obra, aquilo que ta no questionário eu consegui constatar aquilo que a gente discutiu em aula, e que tá no questionário, eu descobri na obra, sabe aquele, aquele prazer, tem uns que chegam a rir assim, sabe, tem uns que nunca pisaram numa obra ou pisaram com uma outra visão, com outra. E isso é muito interessante assim, a gente enxerga no rosto, no sorriso, nos olhos, no entusiasmo, na apresentação do trabalho, dá pra ver direitinho quando o aluno realmente se envolveu no trabalho ou não. Né, nesses casos assim a gente consegue identificar esse prazer de ter conseguido, vamos dizer assim, transferir aquilo que foi discutido em aula pra um local na prática, né, e constatar coisas, pontos, coisas positivas, coisas negativas, né, isso é bem interessante.

Isso aqui é um curso de eng. ninguém ta fazendo cursinho para ser mestre de obras

Eu só me culpo muito por não conseguir fazer isso em todas as disciplinas né, eu ainda não descobri um jeito, sempre a gente trabalha essa parte prática de ir num laboratório eles pegam o aparelho, o saco de cimento, né. Isso é outra coisa que eles adoram, né porque na verdade quando eu comecei esses trabalhos mais, mais pro lado prático.

As críticas depois as recompensas

Eu sofri muitas críticas, por parte dos colegas professores e por parte de alguns alunos. Acho que eu falei isso, não? Alguns professores diziam, não, isso aqui é um curso de engenharia civil, ninguém ta fazendo cursinho pra ser mestre de obras nem pedreiro. Eu dizia, mas nem é esse o objetivo, né, o objetivo é outro, e alguns alunos vieram, na primeira vez que a gente colocou os trabalhos vieram furiosos, que eles estavam pagando não sei quantos mil reais por mês, né, pra ta levantando parede. Isso não era serviço deles, que eles estavam pra se formar engenheiro, não pra se formar pedreiro e essas coisa. Bom, no fim, agora todo semestre a primeira coisa que eu faço agora eu pergunto pra turma, vocês querem fazer o trabalho prático e quem quer levanta a mão. Todos levantaram, não ficou um

sem querer fazer o prático, aquilo se esparramou assim pelo curso, disseminou. É assim na disciplina tal a gente vai construir um painel, a gente vai fazer um revestimento e a professora avalia e isso tem nota. o grupo que se sair melhor ganha um prêmio, não sei o que, não sei o que, meio que se disseminou, né, então todo mundo quer fazer. E aí quando eles estão no laboratório trabalhando, né. Hoje de manhã tinha dois trabalhando ali. Eles ficam assim, e eu vou lá dar uma olhada, ver como é que está, se precisam da professora! Olha aqui a minha parede ta perfeita, eu consegui fazer em duas horas três fiadas, o que, que a senhora acha, não ta bom? Não está bom? Olha como ficou melhor no terreno, a gente vê assim também é, é, no rosto deles, né, aquele prazer assim, eu que fiz. Tens uns que tiram foto pro pai ou pra mãe, pra mostrar em casa, prô tira uma foto, ai..

Alunos são grandes, mas nota o prazer de construir

E são alunos grandes assim, mas a gente nota o prazer deles conseguirem, sei lá, construir alguma coisa, fazerem alguma coisa real e depois não é só executar, a gente faz uma série de coisas, ensaios, testes, né, então o grupo que consegue melhor desempenho, melhor resistência e ganha não sei quantos pontos, então fica uma certa.. competição

Eles fazem o grupo

Nunca, nunca dividi, assim, eu deixo por conta deles. A gente só faz uma fiscalização de quem vem, quem não vem e depois na apresentação do trabalho eles são avaliados individualmente, então não tem como. Ou o aluno participa ou ele vai ver que a nota dele saiu baixa na prova oral, né, na defesa do trabalho, que depois eles tem que defender o trabalho. E daí a gente testa os diferentes materiais, diferentes traços, diferentes misturas, diferentes coisas, né, daí vai criando uma certa, é um mini concurso, vamos dizer, uma pena que a gente não tem espaço, a gente tem esse semestre turmas muito grandes e daí a gente não conseguiu fazer grupos menores, então os grupos são de quatro, assim, e aí claro que sempre tem o que não fez o trabalho e daí se escora, e aí tu vai tentando contornar. Mas é, a gente vê nitidamente o prazer que eles têm em fazer isso, as meninas mostram e trazem outros colegas pra ver, eu fiz, eu que estou fazendo, né. Olha aqui como que está bom o meu serviço.

E depois disso os alunos não voltam diferentes?

Boa pergunta. Não sei, sabe por que? Eu não peguei eles depois. Eu não peguei eles ainda, depois eu peguei, eu comecei em 2003. Então, eu acho que talvez ano que vem eu pegue esse grupo de novo. Aí eu vou ver como é que é, eu não sei e responder isso agora.

Preciso melhorar ainda mais as aulas

É, eu estou lendo, eu estou com um livro de didática, e comprei uns quantos. Agora, este fim de semana, porque eu preciso melhorar ainda mais as aulas, assim porque em grande parte ainda é naquela clássica exposição do aluno passivo. Eu gostaria que as aulas fossem mais, mais práticas, não práticas só de laboratório, mas práticas nem de pesquisa.

Seria o ideal

Eu acho que eles tinham que participar mais, eu não sei, eles sempre participam muito das aulas, fazem perguntas, questões, porque realmente essa parte de construção civil que é a prática de obra, né. Eles sempre têm muitas dúvidas, né, às vezes, a gente tem alunos que trabalham, a maioria, né, mas eles trazem coisas, novidades, né, mas mesmo assim, eu acho que tinha que ser mais participativo, porque a gente as vezes apresenta aula inclusive com data show ou com transparência e eu acho que os caras, eles pegam a pasta assim e põe em cima da mesa, cruza os braços e fica ali só assistindo..

Isso me deixa mal: eles só assistem às aulas não tomam nota de nada

Eles não tomam nota de nada, porque eles sabem que depois o material tá todo lá na página, né, da disciplina, então na véspera da prova eles vão lá, baixam as apostilas, né, os textos e os artigos pra estudar, então eles ficam assim na sala de aula, e isso me incomoda muito ainda. Ontem de noite eu dei aula e eu notei que no início, em março, tava todo mundo tomando nota. Depois que a gente fez a prova, que eles pegaram o esquema, vamos dizer assim, de como funciona a disciplina e que eu não sou tão braba assim como eles imaginaram que eu era, né, porque eles têm muito medo de mim no primeiro semestre porque eu sou muito exigente, né, e eles não são acostumados, são vindo das disciplinas do básico e aí pegam a primeira disciplina técnica e a exigência sobe assim cem por cento. Aí eles vêem que não é tanto assim, que eles conseguem se sair bem, tirar uns seis ou uns sete, né. E aí eles, simplesmente, agora, eles chegam em aula, põe a pasta em cima da mesa, cruzam os braços e ficam me olhando, ficam me olhando e perguntam, participam e tal, mas não copiam mais, né, porque eles sabem que as minhas apostilas estão no teleduc, que os artigos também, eles já sabem mais ou menos como é que é a prova, né. Então eles, é como se eles dissessem não, agora eu estou seguro, eu sei como fazer e eu não preciso mais copiar, então isso me incomoda, me deixa muito mal, eu queria trabalhar mais em aula, eu não sei como, né, to tentando buscar técnicas diferentes, assim, a gente tenta, mas eu, também não dá pra ser todas as aulas, né, um pouco de teoria, né, tem que ter não adianta, né, mas eu não sei ainda acho que tinha que ser mais.

Mais participação e menos decoreba

Acho que eles tinham que participar mais. Ou com mini-trabalho, mudar o sistema de avaliação, em vez de fazer prova fazer várias avaliações, né, não juntar tudo numa prova só, fica aquele peso, aquela carga de matéria e, a pessoa sai decorando na véspera. Eu entendo assim, mas sabe que eu é difícil, eu entendo, eu enxergo, eu aceito, mas como que eu faço? Porque o aluno ele é muito de questionar. Por que, que o fulano tirou oito, na parte de dissertação, minha prova tem duas partes, três partes, uma parte de objetiva, uma parte dissertativa e uma parte prática e na parte dissertativa sempre dá confusão. Por que, que a senhora deu meio pra ele e pra mim a senhora não deu? Por que? Porque ele contextualizou melhor, ele escreveu melhor ele preencheu todos os quisitos que foram pedidos na questão, mas eu fiz a mesma coisa, só que eu não fiz com as mesmas palavras a senhora não está vendo? Me dizia um, agora semana passada, quando eu entreguei as provas ele queria discutir, como é que eu vou explicar isso pra ele, entende? Éé

Reclamam quando recebem as notas, a senhora que decide a avaliação é sua

Agora eu to num ponto que eu nem sei se eu faço, se isso que eu faço de entregar a prova, pedir pra eles olharem, eles reviram, somam, que as vezes a gente se engana nos pontos, né, se tem alguma questão que eles querem discutir que discutam, eu não sei se isso é bom ou não, todo mundo alvoroçado na sala de aula, eles ficam se comparando as notas, vem tudo pra cima de mim, mas porque que ele tirou um, porque que eu tirei meio, a senhora deu zero pra mim, sabe que eu nem sei se sou eu.

Avaliação é a senhora que decide

É como se fosse eu! Aí um desses dias me disse assim, pois é, é a senhora que decide, é a sua avaliação, não é a minha, não é isso, eu tenho os meus critérios e avaliação, se preenche aqueles critérios, tira um, se não preenche, tira meio, tira zero, se preenche a metade tira meio, né. Como é que eu vou...ah, mas é assim, a senhora que criou os critérios, mas se sou eu que esto avaliando, como é que eu vou fazer, me diz então como é que, né? É difícil por que a senhora me deu três?

Pois é, tem uns que dizem assim:

Não devia ter prova a gente devia ter só trabalho. Eu digo, mas alguma avaliação tem que ter, eles não podem passar por uma disciplina sem serem avaliados, como é que é então, senão vira uma bagunça. Aí sim seria subjetivo, passou porquê? Como é que avalia, né, como é que vai avaliar?

Eles têm trauma de prova

Eles me falam sempre assim que a prova deixa a, a. Tem um especial, um aluno aqui especial que ele faz prova, ele tem trauma assim da prova, ele diz que fica, que bloqueia, que, que não consegue pensar, não consegue e fora do ambiente da prova ele é um aluno regular, entende? Ele pergunta, ele questiona, ele tem muita imaginação e botou a prova na frente dele, não sei, ele dá um surto na criatura, tanto é que ele ta tendo dificuldade, ta rodando, rodando, rodando em todas as disciplinas, ele diz que bloqueia, que é o trauma, que não consegue, e agora? Mas ele é super, é, é, ele não é uma pessoa tímida. Humm! O furo é mais embaixo, é mais complicado.

Pânico

Mas acho que não é só a presença da folha, eu acho que é o momento da prova também, porque se tu passar de repente uma avaliação sem dizer que é avaliação, na aula, e eles te entregarem depois tu dizer que vale nota, a reação é diferente, sabe, é o dia marcado pra fazer a prova, com hora marcada, com horário pra iniciar com horário pra terminar e aquela folha na frente pelamordedeus. Com o stress, como dizem, com os nervos a flor da pele.

Madame Currie

É uma conseqüência natural, né, você está acumulando conhecimento, né. Chega uma hora que tem que. Uma vez eu li um livro sobre a vida da Madame Currie, do casal Currie, tenho lá em casa o livro, muito bonito. E aí ela descreve, e é interessante principalmente pra gente que tem esse problema de preconceito entre o masculino e o, naquela época numa parcela muito maior, né. Mil oitocentos e dezesseis dezessete, nem me lembro direito, foi quando ela entrou lá pra universidade de Sorbone, na França, que era uma das maiores, né. Ela era a única que, né, ela foi fazer o curso de graduação que na época nenhuma mulher fazia, e ela descreve todas as dificuldades desde falta de dinheiro, a fome, que no inverno ela morava num sótão, num quatinho alugado, que no inverno ela tinha que pegar todas as roupas que ela tinha e vestir porque ela não tinha aquecimento. Ela não podia pagar o aquecimento no quarto, né, em pleno inverno, com neve, né. Ela tinha que vestir tudo o que ela tinha de noite, com a luz de vela estudando, né, pra passar nas disciplinas. E na naquela época, em 1817, 1818, incrível, o sistema educacional muito mais revolucionário que agora, a criatura ia pra universidade, estudava por conta, o professor só dava os temas, como se fossem as unidades, né, e ela decidia quando ia fazer a prova, ela decidia, quando ela estava preparada, quanto ela estudou o que tinha que estudar. Fechava o assunto, ela marcava com o professor, ia lá e fazia prova. Em 1818, dá vontade de chorar, né? Como é que pode uma coisa dessas? Vê se não seria muito mais lógico isso aí, né? O

aluno estuda, adquire conhecimento, vai tirando as dúvidas, assessorando com o professor, né, e dizer não, agora eu estudei o suficiente, domino o assunto, faço a prova, e, tinha muitas provas, lá, que eles tinham que fazer pra conseguir passar. Era muito interessante, muito interessante.

Não sei como é que ela foi aceita

Sabe que eu não sei! Não me lembro agora, ela conta toda a trajetória dela pra chegar, na verdade não teve nada de mais assim, em termos de ser admitida, na verdade eu acho que ela nem achou que fosse conseguir ser admitida, né. E ela foi, eu não me lembro, não era vestibular, era algum outro tipo de avaliação que eles faziam, não me lembro agora como é que foi, mas a, a, a parte, assim, mais interessante do livro é essa. Esse período que ela passou na universidade, fazendo a graduação e depois quando ela foi trabalhar, voltou pra universidade como, não era bem professora, era tipo uma pesquisadora, né.

Madame Currie no laboratório

No laboratório e daí ela, junto com o marido, começaram a fazer os estudos assim, mais direcionados, assim, e ele fez na época acho que era, não se chamava de mestrado ou doutorado, né, tinha um nome lá que eu não to lembrada e na verdade ela é que deu o grande suporte pro trabalho dele, né, vamos dizer assim. Ela passava no laboratório, com filho pequeno no lado, empurrando carrinho e fazendo experiência, né. Ele pegava essas coisas do laboratório e ia adiante na ...é bem interessante. Ela descreve o trabalho, o fato que foi de estudar numa universidade que só tinha homens, né, ela era a única mulher acho que na universidade, nem era no curso, era na universidade. E as coisas eram muito mais formais, muito mais difíceis, o acesso a tudo era mais difícil e ela se formou, continua como pesquisadora e depois que ele morreu, porque ele morreu estupidamente, foi atropelado, por uma carroça, de uma carruagem, uma morte estúpida, ela era nova, não tinha nem 35, 36 anos, com duas filhas pequenas, né. Ela tomou conta daquele, do trabalho que ele iniciaram juntos e seguiu a frente, evoluiu e né, foram eles que descobriram a rádio, né, a radioterapia pra desenvolver, né. E ela morreu em função disso, na verdade ela trabalhou direto naquela época, sem proteção nenhuma com material radioativo e ela morreu em função disso aí, desse tempo em que ela passou no laboratório, trabalhando, né, mas ganhou o prêmio Nobel e tudo porque descobriu uma técnica pra cura do câncer, né, radioterapia, imagina, então é um baita exemplo assim, né.

Como era a avaliação?

Mas o que me assustou, eu até comentei com o Pedro, né. Quando ela descreve a forma como foram feitas as avaliações e como ela estudava. O sistema de avaliação e de educação, eu disse eu não acredito, em pleno século dezenove, em 1818 a criatura faz isso ela que se organizava, ela que estudava e ela escolhia tal data, ela marcava, ia lá e fazia o teste e agente esta nessa idade da pedra aí em relação à avaliação. Eu não entendo isso. Não sei onde está o buraco aí, não consigo entender. É não era muito divulgado, assim eram poucos os que conseguiam entrar, conseguiam chegar lá.

Os alunos hoje desde o interessado ao imaturo

Tive na verdade, acho que tem mais até, tipos assim: tem aquele que quer tudo pronto, ele chega em aula cheio de dúvidas pra resolver coisas, normalmente problemas que ele esta, digamos assim, tendo no trabalho ou no estágio, no escritório onde ele esta desenvolvendo estágio, problemas assim bem pontuais, bem locais, ele quer a receitinha pra aquilo ali, né. Tem alunos que não tão nem aí, que não sabem o que estão fazendo dentro do curso, tu vê isso até pelas perguntas, assim as perguntas parecem muito imaturas, não parecem consistentes, assim, são perguntas meio vagas, dá impressão de que ele esta perdido, não está entendendo direito o que ele está falando. Às vezes, tu achas, eu tenho um esse semestre.

Há os perdidos

O guri tem, toda a família tem engenheiro, e eu não sei o que ele esta fazendo ali, sabe, por que eu acho que ele não é aquilo ali. Não é aquilo ali pra ele e, ele faz umas perguntas assim que, ai me Deus do céu, às vezes tu não sabe se ele está tirando sarro da minha cara, debochando porque as questões são tão idiotas, ou se ele é confuso mesmo. No início eu achei que ele tava bancando o debochado, depois eu vi que não, que ele que é confuso, né. Então ele não, ele está totalmente perdido, não sabe o que, que ele ta fazendo ali, qual o lugar dele, como é que ele se insere, né. Como que ele vai se inserir depois dentro do contexto assim da profissão, ta bem perdido.

Há os que não sabem para eu serve a engenharia

E o que a gente tem também muito são alunos que eu noto assim a grande parte das turmas, são alunos que vem lá do segundo, pelo segundo ou terceiro ano do curso com aquela mentalidade, assim de segundo grau, sabe! São muito, ah! Como é que eu posso explicar, infantis, eles não têm noção do que é o curso, em que área eles podem atuar, o que que o curso vai oferecer pra eles em termos de mercado de trabalho, né. Tu falas as coisas eles se espantam e falam, ah eu não sabia que engenheiro fazia isso, que

engenheiro fazia aquilo, mas eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo, eu posso atuar aqui, eu posso atuar ali, né, não sabem assim, tão meio é, é vamos dizer no sentido de saber o alcance, assim, que tem a profissão.

Trocando informações e pelas perguntas

Mas essas coisas a gente só descobre assim conversando, trocando informação em aula, mais pelas perguntas que eles fazem, uns vem procurar fora da sala de aula, eu tenho muito aluno que eu encontro fora da sala de aula. Não sei se é porque eu dou abertura, embora não seja uma pessoa tão, mas eu acho que eu devo transmitir alguma coisa pra eles que eu não sei se é abertura ou se é, às vezes, na verdade eles perguntam, eles perguntam, mas, às vezes, tu não entendes a pergunta direito porque eles não sabem contextualizar a pergunta, e normalmente a gente acaba no quadro desenhando. Ah está, agora entendi, não é assim, é assado, aquela coisa.

Dificuldades de juntar

Eles têm essa dificuldade muito grande, principalmente no início do curso, de juntar, né, uma coisa física com uma coisa teórica e expressar, então, às vezes, os termos, né. Eles ainda não estão adequados com os termos, o que, que é aquilo, aquilo outro, então aí vai desenhando, desenhando, eles usam muito desenho, como assim o que, que tu quer dizer? Assim ou assim, aí ele desenha, ah está, agora eu entendi o que, que tu está falando, não então isso aquilo e aquilo outro. Principalmente por essa forma assim gráfica, na parte dissertativa da minha prova, eu encontro, eu tenho que pré estudar essa questão das notas, porque eu tenho que tentar. Tenho não, eu tento ver o que, que ele quis dizer, porque se eu for pegar o que está escrito pela letra é zero né. É zero, porque são expressões, parágrafos inteiros, completamente sem sentido, sem conexão de palavras. Bom se for considerar o português, então, é menos um porque eles ficam devendo nota. Porque é pontuação, acentuação, concordância verbal, não existe nada, erros de ortografia, erros grosseiríssimos de ortografia, que eu risco, né. Corrijo, mas eu não desconto, mas eu ponho na prova o certo do lado, assim tetetete, né. E a dificuldade assim que eles têm em escrever, quando eu coloco na prova assim: disserte, meu Deus! Professora, o que, que é disserte? Áhhh meu Deus do céu!

Erros graves na escrita, engenharia não é só números

Eu acho que nem o segundo grau não está bom não sei porque se a gente for ver bem da verdade, mas aí eles, eles ãã eles ficam brabos porque eu corrijo português, mas não desconto nota. Eu corrijo, não posso ver essas coisas passarem. Ah, mas por que, que, que olha isso é básico. Imagina se tu vai escrever um laudo, redigir um documento, né, um

relatório, um memorial! Não vai trabalhar só com números. Eles têm a impressão que, o curso de engenharia, é só saber números e, não têm que escrever um memorial descritivo, uma especificação de material, um laudo técnico. Uma especificação de material, como é que se faz, né? Ele vai escrever assim? Ninguém vai entender, né. Inclusive eu estou fazendo com o pessoal aqui, eu tenho uma listinha de todas as palavras erradas, de termos errados, que os alunos fazem nas provas, né e eu esto listando, são erros de português, erros de, erros de, é, é, como é que é, por exemplo, um erro muito comum, como é a betoneira e eles escrevem bitorneira. Um erro sabe! Essa achulação de termos, o chulo de peão de obra de pedreiro, não um termo, uma palavra que tem que ser dita tecnicamente. Ah, os pedreiros que dizem, ah! Mas o pedreiro ele é analfabeto, você tem que: falar o termo correto.

Engenheiro ou pedreiro?

Bitorneira ou betoneira? Charapico ou chapisco ou charapico porque os pedreiros... Ah meu Deus, aí eu esto fazendo uma lista de palavras. Uma vez numa prova era tanta bobagem, tanta bobagem que eu botei no quadro, todas as palavras, não disse quem tinha escrito o que, né. Mas eu botei todas no quadro e comentei uma por uma, de tão... Olha aqui ó: edifício. Sabe como que ele escreveu? Édifíci, com 'ele' no fim: edifíci. Eles escrevem como eles, como eles ouvem. Não este edifício com 'ele'. Parece que eles ããh não conseguem.

ANEXO B

CASO DORA: Meus estudos, minha vida!

Sou uma professora assim

Éu estava dizendo que um aluno de orientação, um aluno, não é meu aluno em sala de aula. Quando ele veio pra ser orientado por mim, ele veio sabendo assim por outros que eu era muito exigente muito honesta e que ele, que teria e que ele teria muito trabalho, que eu não dou, assim, moleza. Ou faz honestamente e se você não tem tempo então não faça ou você faz bem feito ou não faz, tem outras coisas mais fáceis pra fazer às vezes, mais rápidas. Então você tem que ter tempo e boa vontade para fazer. Se você não tem uma das coisas procura um caminho mais fácil, que pode ser interessante também. Eu digo para eles assim, um caminho mais fácil às vezes não é fazer alguma coisa que não seja importante, tem coisa importantes fáceis de fazer, tem coisas importantes difíceis de fazer, então basta que você procure uma coisa importante. E dentro da tua possibilidade de tempo e do teu preparo, então quando esse aluno ele é um aluno assim, que tem dificuldade de inglês, né, pra tradução e tem dificuldade de lidar com o computador, mesmo assim ele vai comigo pra um computador e nós acessamos internet e ele vai falando coisas que eu sinto que ele tá mexendo. Ele costuma dizer que não sabe, mas eu vejo assim, ele fazendo...

Aluno segue meus passos

Ele vai dizendo assim: eu acessei o site que a senhora me deu. Ah! Deixa, eu anotar esse endereço que a senhora me deu. Eu vou dando idéias e mostrando as coisas que eu já sei fazer, que eu já aprendi, o caminho que eu tracei e ele vai pegando detalhes, daí ele fala assim “ah se meu outro professor tivesse me orientado antes, né, eu não teria perdido todo esse tempo que eu perdi. Se eu tivesse conhecido a senhora antes eu teria me preparado,

melhor”. Daí eu sempre digo: não, mas tá tudo bem, isso acontece existe profissionais, né, diferentes você vai conhecendo coisas e diferenciando e escolhendo. Você é jovem, né, tá aqui estudando, então até é bom que você veja profissionais diferentes e que você sinta que perdeu tempo com alguns, pra valorizar o tempo, valorizar o esforço dos outros e pra ver como isso é bom para você também, né, então o fato de eu cobrar do aluno não tem afastado alunos de mim...Eu cobro bastante, mas...

Minha fama

Pois é, eu tenho ficado surpresa assim que a minha fama é de uma pessoa muito exigente e muito séria e eu me considero uma pessoa muito simpática e muito aberta, mas não é assim que me vêem, né? Não que as pessoas não me achem simpática, mas, aaa, o que passam para os outros é que eu sou exigente, eu cumpro horário, é... eu preciso de colaboração dos alunos, eu gosto que os alunos participem da discussão... se o aluno tá distraído aquilo me incomoda porque eu sinto que eu não estou sendo uma professora suficiente para a turma toda, né, mas eu fui aprendendo com isso também, que por mais que eu me esforce, nem sempre a culpa é minha, às vezes o aluno está com um problema tão sério, que ele não consegue desligar do seu problema, né, mas isso a gente vai aprendendo com o passar do tempo, com a vida, né, a gente acha assim que que tudo tem que dar certo, se alguma coisa deu errado a culpa é da gente e a vida foi me mostrando que não é só isso. Outras pessoas, leituras que eu fiz, discussões, encontros com colegas, é, conversas com alunos foram me mostrando que nem sempre a culpa é da gente, a gente se cobra demais.

O que os alunos querem: eu observo

É, acontece diariamente de né, de ter alunos que não estão conseguindo se concentrar ou estão conversando e eu tenho observado o comportamento, o estilo, observo esses alunos fora da sala de aula, quando eles chegam, quando eles saem, o que eles estão fazendo nos intervalos, se eles estão discutindo algum assunto profissional ou eles estão, se as meninas estão pintando a unha ou tão no celular, essa coisa faz parte, né. Então, isso tem me despertado, às vezes, para ver que eu não sou a culpada de todos os alunos não prestarem atenção ou não gostarem das minhas aulas e que pode ser que o aluno esteja ali no curso não por interesse próprio, pode ser por interesse de família, às vezes, ou pelo título e eu tenho relato de colegas que às vezes eles falam assim: prô você percebeu que fulana ou fulano quase não vem na aula, ou dá uma passadinha aqui e quase não aparece? Falo: é percebo, até achei que, né, a menina essa tinha desistido. Ah não, não, não é ela, ela só tá fazendo faculdade porque ela precisa do diploma.

Eu falo como assim? Ela não vai, por exemplo, ser médica veterinária, ela não vai ter que tratar os pacientes? Não, ela só precisa do diploma porque o pai dela vai dar uma lojinha para ela, ou vai dar uma, uma. Como é que chama loja de cães? Não é paper shop, paper é de papel, pet, um pet shop, acho que é né, uma pet shop? Ela vai ganhar do pai dela a loja e ela só precisa do diploma, então ela não quer aprender nada, ela não ta interessada no curso...

Meu esforço: despertar e encantar o aluno, se não aprendem não é minha culpa

E com esse tipo de declaração que eu tenho ouvido de vez em quando. É que eu percebi que, por mais que eu me esforce, jamais essa pessoa, que nem assiste à minha aula, vai se dar conta de como poderia ser interessante a minha aula, a minha disciplina, o curso em si. O curso é muito interessante, mas o aluno não veio para cá pensando em nada, em obter nada, ele veio só pelo diploma. E aí a gente fica se quebrando né sofrendo achando que a gente não tá conquistando o aluno, mas nós temos que ver também se o aluno quer ser conquistado ou não, pode ser que ele simplesmente não queira então já apareceram vários casos assim e de pessoas que fazem vários anos de curso e desistem no final. Fazem por uma coisa de conveniência, coisa de família e mais tarde é que eles amadurecem e desistem, mudam de curso completamente, de área, mudam de área, né, mas demoram, para amadurecer, pra quebrar aquele, aquela necessidade de, parece que, um acordo entre filhos e pais, se eu fizer o curso eu ganho carro, se eu fizer isso eu não preciso trabalhar, então é uma negociação, eu acho de ter uma coisa assim de consumismo de garantir um futuro, garantindo que o pai fique satisfeito comigo e continue bancando a minha vida por mais alguns anos, agora tem, tem uns alunos muito interessados em aprender e ser bons profissionais. Isso que dá satisfação, né Então a gente vê que por mais que tenha esses outros que a gente não desperta, às vezes, até porque eles não ficam ouvindo a gente, eles não ouvem, como é que a gente vai despertar, né, nem estão na sala de aula, mas o que vem para a sala de aula, alguns, você consegue tocar, se você, né, aqueles que vêm assim, né, vêm e estão mais ou menos, estão indecisos ou que, não conhecem a maravilha daquele curso, as possibilidades, esse você pode encantar e trazer pro lado bom, né, e tem uns que já vêm predispostos a aproveitar o máximo, e aí esses ajudam muito e, outros que não vêm assim, não vieram tão preparados e acabam, às vezes, mudando completamente, aí se apaixonam também e desenvolvem, se desenvolvem, amadurecem, é muito interessante.

O brilho nos olhos dos alunos

Eu acho que o professor gostar e tentar identificar nos alunos o interesse o brilho no olhar o sorriso de satisfação ao descobrir alguma coisa, uma relação da tua aula com a vida,

com a vida particular, com o dia-a-dia exemplos, né, exemplos que são bem aplicados na disciplina e na vida prática, que o aluno se identifique e ele que consiga, por exemplo, fazer um cálculo, aquele aluno que odeia matemática e que de repente consegue, hoje ainda eu falei assim, usei isso numa sala de aula, uma das alunas falou assim: ai prô, mas eu tenho um problema enorme com a matemática e nós tínhamos que fazer cálculos, mas ela estava interessada em aprender, só que ela tem a impressão que ela tem um trauma.

Trauma do aluno superado

Um trauma que ela acha difícil de superar e aí eu respondi enquanto ela estava fazendo os exercícios que ela agora tem que pensar numa matemática aplicada, ela só vai fazer cálculos que vão dar resultados práticos. Então não é aquela matemática que traumatizou ela que vai continuar com ela. Ela passou pela fase de fazer tudo o que tinha no currículo, agora ela vai fazer matemática para poder atender paciente. Então não é mais tão difícil, mesmo que seja difícil ela tem resultados concretos. Não sei, essas coisas surgem assim. É um trauma de uma coisa que parecia que ela não iria vencer nunca ou isso não é importante.

Eu acho que sim, ela fez os exercícios todos e, no final da aula, ela voltou a conversar comigo toda motivada, na próxima aula nós vamos ter uma outra etapa, e aí ela me contou que tentou um estágio, mas não tava preparada e desistiu. E aí assistindo as minhas aulas ela tá pensando que ela está se preparando pro tal estágio que ela começou e desistiu. Ela já está vendo que vai ser útil para ela, então, fazer estágio é uma coisa importante também, né, saber o que ela vai ter que enfrentar mesmo que a pessoa entre e não consiga ficar ela ascende, né?

Estudei espontaneamente, estudei para tirar dúvidas

É, comigo a coisa era muito espontânea, eu chego, aa, às vezes, eu penso assim, descubro nos meus certificados antigos que eu fiz monitorias que eu esqueci que eu fiz. Eu esqueci que eu fiz monitorias, eu fiz, eu criei apostilas, apostila que antigamente surgiu na universidade. Fui eu que montei a apostila, a primeira né, não tinha e eu precisava de dinheiro também então já que eu escrevia bastante, juntava e gostava de tirar coisas dos livros e o professor também, eu lembro que o professor disse um dia assim: Ah Dora, quando você não vem na aula parece que não tem ninguém. E eu nunca fui uma pessoa puxa-saca, sempre fui uma pessoa atenciosa e respeitada...respeitosa, respeita, respeitosa, sei lá, né.

Sempre respeitei meus professores, mesmo não gostando da disciplina, eu acho que no máximo, no mínimo a gente deve respeitar o ambiente e quem esta no comando daquele ambiente, né, a não ser que o comandante não mereça respeito e a gente tenha que lutar

contra aquilo, mas se ele tá fazendo o que deve ser feito. Não é culpa dele que às vezes a gente não goste, né, daquele assunto, mas aquilo ah quase sempre o que os professores me diziam me motivavam também. E eu nunca fui uma pessoa muito estudiosa eu sempre estudei pra tirar as minhas dúvidas. Nunca estudei o conteúdo todo pra tirar dez, por exemplo, eu estudava pra ficar satisfeita com, com os resultados do meu estudo, né, com as repostas que eu encontrava.

Estudava para ser feliz não competia com notas

E ontem ainda eu lembrei disso porque eu tava dando aula pra um filho de uma colega minha de aula e ah minha mãe foi sua colega de aula e tal. E, aí em casa eu pensei, nossa eu tive uma discussão uma vez com a mãe dele porque ela era daquelas estudiosas que queria tirar dez para ser a melhor da sala e eu estudava para ficar feliz com o meu rendimento. Não sei eu estudava para ser feliz com o meu rendimento. Aprendi, que bom, consigo fazer um elo de ligação entre a prática e a teoria, consigo. Tem alguma dúvida, vou atrás, porque que isso é assim eu vou tentar descobrir, mas se eu tirei seis ou sete ou oito ou três na prova, tudo bem, passou é uma prova apenas.

Inclusive, a primeira prova, eu tirei notas baixas e era a mais alta da turma

Algumas disciplinas não conseguiam me despertar de forma alguma e eu como qualquer jovem também se se não sou motivada e como eu não era interessada em tirar a nota pela nota, ou eu me despertava ou não né. Então, eu lembro que essa minha colega um dia nós estávamos já nos formando e numa discussão assim eu fico até quatro, cinco da manhã estudando porque não sei que não sei que pra tirar nota boa e eu disse ah não eu não consigo ficar muitas horas estudando eu vou até uma ou duas, no máximo três horas depois eu tenho que dormir. E, se eu não conseguir entender tudo, estudar tudo, azar eu vou tirar. Aí ela me respondeu assim: duvido que você não se quebre estudando pra tirar nota mais alta. Porque eu, com frequência tirava a nota mais alta e as pessoas que estavam concorrendo comigo e que eu não sabia, não gostavam que eu tirasse a nota mais alta, mas eu tirava sem querer, não era de propósito e a minha colega não acreditou, ela achava que eu estava competindo com elas.

Da prova lembro das coisas que eu não sabia

Inclusive a primeira prova que eu fiz, eu tirei a nota mais alta que não foi muito alta foi um sete e oito, eu acho, né, não foi uma nota maravilhosa. E eu saí da prova lembrando das coisas que eu não sabia, comentado: Ah errei isso errei aquilo, não lembrei disso não lembrei daquilo, quando o professor entregou as notas eu cheguei atrasada inclusive e quando eu cheguei todo mundo, eheh como você disse que errou, errou não sei que e tirou

fazer. Se eu não estivesse, né, trabalhando e me dedicando gratuitamente, porque eu não ia buscar estágio remunerado era tudo gratuito e eu era pobre podia muito bem estar procurando emprego gratuito, não, eu estava lá ajudando, eu gostava de colaborar, de orientar de ajudar os outros alunos, né, que estavam mais novos no curso. Ééé e ali estava então no último ano os professores já me conheciam eu tinha sido convidada, já nesse ano, informalmente por dois professores pra fazer mestrado e trabalhar depois. Mas eu tinha recebido convite e tinha ficado por isso mesmo, né, nem lembrava mais, aí quando fui me formando no final do ano os dois novamente me perguntaram.

Convite para trabalhar

Você está se formando queremos que você venha ano com essa situação. Só que como eu já tinha feito muitos estágios e os trabalhar com a gente (nome da disciplina). E, aí pronto, que eu não tinha, como disse a professora, me preocupado em buscar o dinheiro que eu investi no curso. Eu estava sendo convidada, né, a seguir na carreira, quer dizer, me ofereceram um emprego, dois até, né? E, eu não merecia, segundo a minha professora eu não merecia porque eu não me esforcei. Então o meu tipo de esforço foi diferente, eu não tinha, eu nunca me preparei. Éééé...pra buscar o dinheiro, eu sempre me preparei pra buscar... ééé ...ser uma profissional importante, não em status e nome, mas importante para quem me procura, eu sempre quis ser útil, desde aluna eu procurava ser útil aos colegas, aos professores e tal sem puxa o saco. Nunca puxei o saco, nunca fui atrás de ninguém, só trabalhei e fui educada, simpática etc, né. E as coisas foram aparecendo sempre na minha vida, aí convites pra outros empregos depois de formada. Ééé eu fui trabalhar como dra. também por recomendação de de professor, então eu trabalhava na universidade, trabalhava, tinha um emprego no Estado como...temporário mas, né, foi de um ano, mas foi muito bom. Nunca tive problemas financeiros, não enriqueci.

Não dei valor para o dinheiro, mas agora...

Não valorizei o meu dinheiro, perdi muito dinheiro, deixei que a minha família administrasse e botasse fora. Meu ex-marido deixei gastar, não conseguia controlar, até hoje não controlo bem. Mas tenho ainda muita vontade de controlar, o que eu sempre digo assim é que eu quero sempre melhorar como professora e também quero continuar corrigindo meus defeitos outros né, como os defeitos de não valorizar o dinheiro, o que já o que já me fez sofrer bastante e me fez perceber que, mesmo não gostando de lidar com o dinheiro, eu preciso dele! Preciso para investir, pra sustentar, pra sustentar os filhos, pra né, pra comprar meu equipamento de trabalho, pra atualizar, pra comprar, né, computadores novos etc etc. e tal. Então saber administrar faz parte também é uma coisa importante e a professora essa me chamou a atenção que eu não me preocupava com isso realmente,

perdi muito na minha vida por não me preocupar com o dinheiro, mas acho que nunca é tarde pra gente ir mudando e eu tenho um caderno onde eu anoto tudo, assim como anoto as aulas que eu dei, as provas etc, também anoto o que eu gastei o que não devia ter gastado e aquele meu caderno ta sempre lá com uma previsão de um ano, mês a mês, de vez em quando eu passo tudo a limpo porque eu quero ver se eu passando, a limpo, fica melhor. Se melhora as chances de eu, éé um dia gastar menos do que eu ganho porque há muito tempo eu gasto mais do que eu ganho, não consigo exatamente, porque eu sou muito econômica comigo, mas assim com família, parentes, etc, eu gasto muito, né.

Minha família

Eu tenho três filhos, dois estão na universidade, uma está no terceiro ano, e eu tenho mãe que eu ajudo, irmãos que eu ajudo e uma no segundo grau, é a que gasta mais porque ela tava na escola particular e teve problemas emocionais com o namorado e tal E ela se desestruturou, perdeu a chance de ficar nessa escola com bolsa, então agora eu to gastando um horror, mas ela está um pouco melhor. E agora eu digo para ela assim, se você não, não se esforçar eu vou te tirar da escola. Você vai ficar um ano sem estudar. Vai trabalhar um pouco, aí ela diz: não, mãe eu vou. Eu acho que eu falei no curso pra vocês o ano passado que ela me disse. Eu disse pra ela: não te agüento mais não te dou mais conselho e ela me disse, mãe, mas você não pode desistir de mim, você tem que me dar conselhos porque eu sou tua filha e eu preciso de você e eu disse, mas não adianta te dar conselho você faz sempre o contrário. Ela fala: eu faço o contrário porque eu sou adolescente ansiosa, minha cabeça não pára de funcionar, mas eu preciso que você continue tentando ajudar, não desista de mim.

Não desisto de aconselhar

E é isso mesmo, então, eu tenho dito pros alunos também, porque os alunos me procuram muito pra saber se eles estão no caminho certo, o que eles fazem, eles tão preocupados com o futuro. E, eu tenho usado o meu próprio exemplo, né, que pra mim deu certo, apesar de eu não ter enriquecido, não ter uma vida folgada, eu me considero bem, né. Eu tenho um bom emprego, um emprego que eu gosto, um salário bom, eu falo pra eles e falo pros meus filhos. O mais velho é muito angustiado também com o futuro, não sabe se vai se dar bem, se vai se no aperto, se vai e eu digo pra eles, olha como eu segui.

O filho mais velho

Tenho um filho o mais velho e duas filhas. E o mais velho é muito ansioso, muito sério, muito ansioso, ás vezes, eu tenho até dificuldade de conversar com ele porque tenho medo de dizer alguma coisa que ele não vá gostar, então é como um joguinho assim, mas

ele tá bem melhor atualmente. E, e ele segue muito, o que eu falo, apesar dele fazer críticas e às vezes fazer exatamente o oposto porque ele também observa em mim coisas que não são boas, né? Coisas que ele pode fazer diferente éé, mas ele não está mais tão angustiado porque eu tenho dito isso e ele vê no meu exemplo que eu sempre fiz éé. Fui progredindo na minha carreira só pelo fato de eu estar trabalhando e procurando resolver um problema atrás do outro, mas sabendo que todo dia que amanhece é mais uma oportunidade de corrigir e que as coisas aparecem pra quem sabe fazer, pra quem está se esforçando. Eu não preciso fazer muito concurso e me desesperar porque não tem muita gente interessada em ser bom profissional. Eu sinto então quando uma pessoa...

Notei algo nos alunos

Eu sinto isso nos alunos que alguns até podem de início estar interessados, mas os professores mesmo, às vezes, desestimulam. Há anos atrás eu tava dando aula na...e os alunos não participavam da minha aula e um dia eu fiquei muito chateada com aquilo, fiquei mal. Interrompi a aula e perguntei pra eles se eles não estavam gostando da minha aula, não estavam achando interessante o assunto ou o que estava acontecendo que não havia participação deles, estavam muito quietinhos, não conversavam, mas também não participavam. Aí um respondeu assim, professora a gente pode falar a verdade mesmo? Eu falei, pode, claro! Ele disse, não a gente não participa porque a gente tem medo. É muito comum a gente fazer perguntas e os professores chamarem a gente de burro, imbecil e coisas dessa natureza e a gente tá cansado de ser humilhado. Então a gente tem medo, a gente não lhe conhece, a senhora é muito séria, né. Então a gente tem medo de que a senhora vá nos chamar de, de boca aberta. Eu disse não é possível! Porque como eu fui aluna e eu sabia que tinha professores assim, né, muito grosseiros. E aí, ele...Fiquei uns vinte trinta minutos conversando com eles, aí todos resolveram falar. Aí eu disse pra eles, eu sinto porque nas aulas práticas aqui vocês se soltam e, às vezes, eu tenho dificuldade em começar a aula porque eles têm tanto assunto pra por em dia.

Falar: uma terapia

Parece assim que eles saíram de um local que era proibido de abrir a boca e chegam aqui e eles podem falar. Era uma terapia aqui. E eu dizia pra eles ó, vocês tem cinco minutos para a terapia e depois a gente vai começar a trabalhar e eu brincava com eles né, dizia eu sei que lá vocês não têm muita liberdade, vocês têm que ser muito comportadinhos. Então vocês chegam aqui e, às vezes, exageram, né. Ficam falando, falando e fazendo comentários lá, né, dos professores.

E, não sei que não sei que não sei que e aí depois que eles se acalmam a gente pode trabalhar. Mas, ééé, um outro aluno, há menos tempo agora, isso já faz mais de dez

anos, né, que a turma toda assim não se manifestava de medo de repressão e isso encaixa com o que você perguntou antes porque que o aluno, às vezes, não está interessado no curso. De repente até tava, mas ele vê que o ambiente é tão pesado, é tão competitivo e tem tanta gente grossa, né, mal educada, que pode desestimular mesmo.

Uma re-visão de prova

Há uns dois anos atrás também eu fui chamada para participar da banca de revisão de exame e meu colega foi muito grosseiro, muito, nossa, insuportável, não fez como deveria fazer. E eu de banca, fiquei de palhaça porque como colega de disciplina o meu colega ainda aproveitou antes que eu tentasse me manifestar ele disse: e professor algum iria dizer alguma coisa contra o que estou dizendo, por ser uma questão ética. É mais ou menos assim, né, porque um dos alunos se revoltou do jeito como estava sendo feita a revisão e falou porque eu vou pegar advogado e vou levar essa prova pra outra universidade e não sei que não sei que. O senhor pode levar pra quem o senhor quiser porque professor algum da minha disciplina irá contestar o que eu estou dizendo até por uma questão de ética, e não sei que. Então, fala de ética, falafalafala de ética e mete os pés pelas mãos o tempo todo. Né, um comportamento assim, sem ter nada a ver e eu tentei simplesmente pedir pro meu colega moderar as palavras, calma, né, que sentasse porque ele tava em pé, gesticulando e andando. E não fez uma revisão isolada por aluno, botou todos os alunos na sala ao mesmo tempo entregou as provas pra eles olharem, enquanto eles olhavam as provas ele fez um discurso horrível, horrível. De porta aberta, as pessoas passando no corredor e ouvindo, parecia que quanto mais gente passava, mais ele gritava pra todo mundo ver e um desses alunos nem conseguiu entrar pra fazer revisão porque ele não aceitou porque ele não tinha sido avisado, não sei que, ele não deixou entrar.

Prestar socorro

À noite a secretária me ligou perguntando é se eu podia fazer alguma coisa porque um dos alunos ia desistir do curso ia desistir em função da grosseria e da falta de abertura de professores que se dizem muito éticos e competentes, etc.

E aí eu disse não, diga pra ele não ficar tão ansioso que provavelmente vai ter uma turma especial de férias que eu to montando num outro curso ele pode se inscrever no outro curso e fazer lá. E, aí foi esse caminho que o aluno achou pra não desistir do curso porque não entraria mais em sala de aula com esse professor. Então, o professor, às vezes, tem bastante culpa na formação do aluno, né, do profissional, e o que eu tenho observado, e dito sempre é que eu não gosto de fazer discurso em sala de aula.

Meus títulos

Difícilmente eu me apresento e digo os meus título e minha formação, nem lembro disso, eu vou pra, pra falar, pra valorizar a minha disciplina e a importância dela pro profissional. Às vezes eles acham que eu sou, às vezes, acham até que eu sou, porque eu faço cinco seis passinhos de químico, mas é o básico de medicação, né, e, às vezes, eles têm curiosidade porque pra falar de medicamento eu tenho que falar da fisiologia, da anatomia e da imunologia, da infectologia, né, da patologia e depois, né, juntar tudo isso pros meus medicamentos, então eles ficam até indecisos. O que ela é mesmo, porque ela fala de tudo, como se soubesse tudo, né. Mas é necessário pra disciplina, porque eu não posso tratar uma doença ou prevenir, né, tratar na prevenção, sem conhecer o indivíduo e sem saber como funciona um, um indivíduo normal, né? Vamos dizer assim: vamos tratar essa patologia, mas pra tratar eu tenho que conhecer a patologia, então me obriguei a ir estudando, junto com a farmácia sobre isso, né, eu tenho livro de e de...

Eu acho, não sei ã eu, eu assim, procuro tirar da minha disciplina a importância dela, né? Porque tem um conceito lá que você coloca no plano de ensino: importância da disciplina: despertar no aluno o interesse parãããããã, é há uns anos atrás quando eu li isso eu pensei assim, pô mas se eu tenho que despertar o interesse nos alunos, eu tenho que saber mesmo pra que ela serve, por onde circula a minha disciplina.

Mestrado para dar aulas?

Não eu acho que o mestrado e doutorado, o mestrado eu fiz numa época em que eu não sabia do que eu precisava, não aproveitei. E não era valorizado aqui, não se pedia, inclusive o diretor da faculdade, quando eu voltei e quis pesquisar e ele disse não, você vai para a sala de aula porque você fez mestrado para ser mestre, mestre dá aula, aí que eu entendi, eu tinha terminado o mestrado, mas não sabia pra que, daí meu diretor disse: você fez mestrado para dar aula.

Eu pensei: é mesmo! Eu descobri finalmente pra que servia o mestrado e fiz vários projetos e o vice-reitor também não aprovava porque a universidade éé, não tinha verba para pesquisa, a não ser que eu buscasse um convênio com muito dinheiro e tal.

Projetos iniciaram com exigência do MEC

Aí como eu não era uma pessoa conhecida e o meu laboratório nem existia eu tinha que começar, tipo criar um fogão ali a lenha pra começar fazer as coisas e não tinha ninguém pra fazer uma equipe, eu não tinha uma equipe, não tinha colegas pra me ajudar a fazer, não tinha ninguém, era só eu. Sem laboratório e sem equipe, como que eu ia conseguir fazer um projeto de... pra competir com uma indústria montada pra conseguir verba pra pesquisar, então me desanimaram né, depois quando o MEC exigiu produção aí

eles me chamaram pra fazer pesquisa, aí eu já tinha perdido alguns anos, já tinha perdido o pique, não tinha me preparado, mesmo assim, éé orientávamos alunos, fazia alguma coisa mais caseira.

Ninguém queria fazer doutorado, fiz para mais um aprendizado

O doutorado também, quando eu fui fazer doutorado, ninguém queria fazer doutorado ou poucas pessoas tinham despertado. Por que, que eu fui fazer? Porque eu achava que eu podia me despertar pra mais algumas coisas e seria bom. E, eu sempre pensava assim, bom se é um curso a mais, um aprendizado a mais, mal não vai fazer. Mas na época em que eu saí não havia aumento de salário para isso, então as pessoas, meus colegas diziam: não acredito que você com duas crianças pequenas, e eu já tava, tinha engravidado da terceira. Você vai para o Rio de Janeiro? Era horrível, cansativo e estressante, éé, pra quê? Pra que fazer doutorado o que você vai ganhar com tudo isso? Você já fez mestrado, chega. Eu disse, mas eu vou aprender um pouco mais, com certeza eu vou enriquecer, né, vai ser bom.

Assim que eu terminei o doutorado a universidade resolveu pagar 50% a mais de salário, mas eu quando saí não sabia que ia ter aumento de salário. Aí quando o salário veio aumentado eu já estava com o título, né, então já os meus colegas diziam: ah você é a nossa primeira estrela, não sei o que, no meu nome tinha estrelinha do lado porque eu tinha doutorado e ninguém tinha então era o destaque, que só os outros viam, eu tinha feito doutorado pra aprender, né. E aí por acaso eu consegui ganhar mais que os outros, isso mostra o que eu te falei de início, na minha carreira foi sempre assim, eu busquei as coisas porque eu queria ser útil na minha profissão e aí se eu recebi depois uma compensação financeira, foi consequência da minha busca de melhoria profissional. Não foi porque eu pensei no dinheiro, o dinheiro veio como consequência em todos os meus atos, sempre foi consequência, tanto é que eu perdi dinheiro porque eu nunca dei atenção a isto né, e aí quando...

Uma compensação financeira

É, então depois que o salário passou a dobrar, né, depois que eu comecei a receber em dobro, os meus colegas que haviam me criticado, né, começaram a pedir pra sair pra fazer doutorado, esses mesmos que diziam que eu era burra. Também queriam ter o mesmo direito que eu tive de sair. Daí eu achei, comecei a pensar, olha como é a vida, quando eu fui e não havia retorno financeiro, me chamaram de burra, agora que tem retorno financeiro, eles tão dizendo que tão buscando justiça e igualdade de direitos, se a Dora foi nós também queremos ir. Mas então a justiça, né, ela serve quando é pra servir e não serve pra...Então assim é uma coisa, né, manipulada.. Dentro da cabeça das pessoas, o que é

justo num momento pode não ser no outro e vice-versa. Inclusive as normas da universidade éé também são coisas que eu pensei por muitos anos. Dos meus colegas, os politizados, os entendidos de tudo, né, porque eu sempre me senti assim um pouco intimidada, alguns anos atrás até podia fazer bandeiraço e tudo pra, pra mostrar pros meus colegas que eu não sou uma pessoa é, é que não pensa politicamente, socialmente, então me envolvi e fui pra rua,

Mostrar o que penso

Aí diziam: é primeiro não fazia nada e agora esta se expondo demais, bom, mas eu fui, eu não ia porque eu não tava preocupada com isso, mas já que, já que acharam que eu não tenho sendo, né. Não penso e não analiso, eu penso, só não me manifestava. Então querem um manifesto, então eu vou me manifestar, nunca tive medo de não me manifestar, quando eu não me manifesto é porque eu não estou pensando nisso, não estou precisando disso. Mas se for exigido eu vou, respondo, então é essa questão assim dos discursos.

Norma só quando beneficia

O que é ser ético? Pessoa que, não é fazer discurso que é de buscar os direitos? Porque se a universidade, se está escrito nas normas da universidade que tem direito eu quero o direito, quando está escrito e é prejudicial, a norma não presta. Quando o que tá escrito é bom, é um direito. Então isso, também aprendi, e cansei de ver a mesma pessoa que fala vamos seguir as normas! Dali uns dias dizer assim: pode rasgar isto que não presta e daí eu ficava assim, escuta, mas eu que, eu sempre achei que não sou boa administradora, os outros são, né. Os outros fazem, ah porque vamos ganhar essa eleição, vamos mudar este instituto, vamos não sei o quê, eu dizia ah esse cara é bom, né, essa eleição era a boa, eu não sirvo pra nada, porque eu não sei fazer isso, aí essa mesma pessoa que fica defendendo um lado defende quando esse lado o protege e quando o lado não protege, ele não presta. Então e, quando eu administrei setores, eu senti isso na pele, porque os meus professores que precisam da minha ajuda quando eu sou chefe, eles querem que eu atenda a tudo o que eles acham que está bom na norma, tudo o que é bom pra eles eu tenho que cumprir, tudo na norma que exige deles a norma é que está errada. Então a gente tem que administrar de acordo com a vontade de cada um. A lei só é boa quando tem vantagens e quando a lei te cobra um retorno ela não presta, né? E, aí administrar eu já percebi é uma coisa que detesto, não suporto porque, porque o discurso esta muito longe da prática e aí volta no que eu fale antes.

Detesto fazer discurso

Eu detesto fazer discurso, principalmente em sala de aula, e eu já disse pros meus alunos de cara: ó, eu não gosto de discurso, nós vamos, nós temos cinco minutos de conversa inicial pra eu me representar assim rapidamente. A minha disciplina é tal e a gente vai trabalhar assim, assim e assado e vamos trabalhar, que eu não sei fazer discurso, não sei fazer propaganda de nada e não preciso dizer como sou porque o dia a dia vai mostrar como eu sou. A partir de hoje vocês já estão me analisando assim como eu também vou analisar vocês. Eu não preciso dizer como vocês são, porque a gente vai conviver alguns meses e a gente vai se conhecendo e pronto. Já começo a trabalhar e saio da primeira aula sempre, sempre dando a idéia aquela, mostrando já alguns exemplos bem práticos, coisas já da vida dos alunos como eu lido com medicamentos e todo mundo já conhece algum tipo de medicamento, já passou por alguma situação de doença, então na primeira aula eu já envolvo eles, com a beleza do assunto e em geral eles estão sendo...

É, eu acho que tem que ser na primeira aula, né? E tem muitos professores assim, eu tenho disciplina, a minha disciplina tem teoria e prática, então a maioria dos professores não dá aula prática quando a aula prática é na segunda, por exemplo, e a teoria é na quarta no início do semestre, mas pra mim isso sempre foi um erro, porque tem que haver a teoria antes da prática. Eu acho que não e eu to recebendo o meu salário pra dar tantas horas de aula, então ficar assim um mês, que às vezes alguns ficam um mês inteiro sem dar aula prática e não repõe aquele horário dizendo: que, se não tem teoria primeiro então, não pode dar aula prática, pra mim isso é roubo, né? E eu digo isso nas reuniões e já falei tanto que agora ta meio que não sei quando eu vou pra reunião. Agora que o diretor fala, eu tenho a impressão que eu ajudei um pouco nisso porque, há muitos anos, que eu venho fazendo isso e falando sempre que eu posso.

Laboratório desde a primeira aula

Se eu tenho um laboratório pra dar aula prática, eu não tenho nada que fazer lá naquele laboratório? No primeiro dia de aula? É evidente que eu tenho, não precisa ter teoria eu posso usar o laboratório e mostrar os equipamentos, mostrar como funciona, tem o laboratório de bioquímica, que não é o meu caso, olha lá tem um monte de pipeta e de aparelhos pra usar e vidraria. Vai esperar um mês pra dar uma aula de vidraria? Não precisa. Então esse ano eles começaram assim a colocar meio que uma exigência. Mas como eu tenho uma filha no primeiro ano e os professores, ãã a gente até deu umas idéias. Façam isso, façam. Aí ela me comentou de algumas aulas assim: que os professores, tem quatro professores numa disciplina prática e então vem um numa semana, outro na outra e assim eles se trocam, né, e aí o professor vem no final do mês já, mas os outros três já tinham dado aula, então aquele que veio no final do mês veio de novo ensinar a usar

microscópio, não sei o que que o outro. E já é a quarta aula como eles, estão em quatro, né, é claro que os outros professores já trabalharam isso, já estamos no final de março. Então é uma coisa assim que o professor devia ter pensado um pouco, eu acho que os alunos agora já sabem mexer e aí ela ficou muito frustrada e os colegas também, diz que reclamaram assim na hora, né, mas como a gente, primeira aula com o professor, ainda não conheciam, né, o professor, chega, finalmente a aula hoje com o fulano e tal, vai lá e não sai do chão, quer dizer decepciona, dificilmente esse professor vai conquistar os alunos depois.

O primeiro dia de aula

O primeiro dia é importantíssimo e isso que os alunos falaram assim: escuta, professor e agora, e a aula? Não, hoje a aula é isso, primeira aula e tal sim. Mas o professor mandou recortar umas letrinhas de jornal, sei lá do que, botar no microscópio e ver se vê invertida a imagem e mexeram puxaram as lupas pra lá e pra cá, né, mexeram as objetivas e tudo, botar um alumínio e daí olha e pronto, mas eles eram dois períodos de aula prática e já tava há um mês tendo aula, eles achavam que ia ter algum conteúdo! Eles tão na universidade eles querem conteúdo e aí a aula era olhar, aqui ali fica viradinho e aí, ãã, sim pô e agora? Não, agora a aula é essa, agora vocês vão a literatura. Peguem os livros e descubram porque que a letra fica invertida. Nem esse exercício não foi feito em aula, os alunos tiveram que sair dali pra tentar encontrar uma resposta né. Então, essas coisas eu acho que são ruins e a pessoa tem que ser mais esforçada um pouco.

Mostrar coisas interessantes

O professor tem, ele tem que mostrar coisas importantes, ele tem que aproveitar o tempo, o professor não pode ficar contando piada o tempo todo, ou fazendo de conta, ou achando que o aluno gosta de matação, né, tem aluno que pode até gostar, mas não dá pra generalizar, os alunos não são éé, éé, a palavra pra dizer nuvem (?), alienados, né? A maioria, mesmo que não se esforce o suficiente, ele sabe pelo menos reconhecer o esforço do professor, pode até não fazer a parte dele, mas ele tá vendo que o professor tem conteúdo, que o professor tem interesse em ajudar e mesmo que o aluno não aproveite o professor naquele momento, éé um bom exemplo de professor pode ser usado mais tarde.

Faz de conta que ensino, que professor é este?

Não, tem professor que acham assim: os alunos não estão interessados mesmo, então vão gostar que eu dê uma aula bem curtinha e tem muito professor que aproveita quando os alunos começam ai professor chega por hoje, ah tá bom, vamos, o professor ah então vamos, vocês querem ir embora, vamos. Isto também é uma coisa errada do professor, né, entrar assim na onda. Assim entrar na onda. Ah! Quando eu ouço algum

chega na sala de aula eu aproveito e faço discurso, discursinho rápido. Eu até gosto que às vezes eu ouço aquela coisa assim tipo atchii chii tipo chega, às vezes, eu nem sei se foi um atchim mesmo ou foi um chega, mas daí eu penso assim, deixa eu aproveitar esse, pra dar uma paradinha, né, porque é,é.

Meu filho meu aluno

Meu filho está sendo meu aluno agora. Então eu tento ocupar os meus dois períodos de aula assim integrais, se tiver alguma piada não é isolada ela é relacionada com o conteúdo e é uma coisa assim bem sutil, né, na, não pesada e que não fuja do assunto, mais para manter a atenção. E, aí meu filho tava, ele é assim bastante cuidadoso não gosta de falar dos outros, eu também procuro não falar dos colegas pra ele também e aí ele veio e ele disse ah hoje nós tivemos aula com o fulano então né, e eu ah é já tem? Já tiveram? É já, mas termina cedo, ele termina cedo. Eu disse é, mas eu ouvi falar que eu ganho dele que às aulas deles são boas, né? Ele disse é, são, mas ele dá um período de aula só e ele não é dinâmico que nem você, eu disse opa! Você acha a minha aula dinâmica? Sim porque eu não sou uma pessoa de fazer uma aula brilhante, eu sou dedicada, eu sou interessada em, em convencer o aluno, mas não sou boa de, de chamar a atenção assim aí ele disse: Não, a tua aula é dinâmica. O que você quer dizer com isso, eu fiquei interessada. Eu disse pra ele agora gostei, né, porque dinâmica, eu não conto piada, né. Eu, né, eu sou uma pessoa assim tranquila, ele disse não, dinâmica no sentido de que você não perde tempo, você passa os dois períodos trabalhando o conteúdo, você dá uma explicação, reforça, dá um exemplo, encerrou aquele assunto, passa pra outro assunto, passa pra outro assunto. Então são dois períodos de trabalho intenso, às vezes eles falam assim prô eu não agüento mais, to cansado de escrever, eu falo: mas também você escreve tudo o que eu falo. Ah mais é importante, tudo o que a senhora fala é importante, não, mas tem nos livros, ah, mas a gente prefere copiar do seu jeitinho e, às vezes, também tem que parar a aula porque aquela coisa de copiar tudo, tudo o que a gente fala, a gente tem que corrigir um pouco isso deles, né. Eles estão aqui numa universidade e têm que buscar mais coisas, mas isso são momentos que eu aproveito.

Sou dinâmica o outro é lento

Aí ele disse e eu tenho boa referência desse meu colega, ele é um colega novo até. Eu disse, ah mais eu sei que ele é um bom professor, todo mundo fala que é bom. Não ele é bom sim, mas é bem diferente das tuas aulas, as aulas dele. Ele assim, ele é lento, ele dá metade do horário só, ele usa só um período e ele fala pouca coisa nesse um período, ele dá pouco conteúdo, lentamente. Eu disse: que estranho não era a impressão que eu tinha dele, e dizem que ele é bom professor, eu imaginava assim que ele também dava um monte

de conteúdo, interação. Não ele é bem diferente do que você, você é bem dinâmica, pra mim foi ótimo, ele: a minha mãe é dinâmica, (sorrindo) porque eu me sinto assim, trato ele normal, assim uma pessoa tipo padrão, sabe!

Quero encantar os alunos, envelhecer ativa

Ah bastante, eu to sempre estressada comigo, ai pra que, será que hoje eu vou encantar os alunos, será que hoje eles vão gostar vão ficar animados. Tem dias que eu não consigo, tem dias que eles, não sei se estão agitados, às vezes, estão cansados por outra coisa, ou eles fizeram prova com outro professor, ou eles têm um trabalho pra entregar ou eles têm um seminário pra apresentar então eles estão ansiosos, né, por outras condições e daí isso prejudica um pouco o andamento da aula. Agora tem dias que eles estão mais tranquilos, eles não têm outros compromissos, eles vem só pra assistir aula, aí rende mais, né, então estes fatores externos a gente deve considerar também, né. E, eu também tenho dito assim, ah eu quero envelhecer ativa, né, eu tenho, ando tão preocupada com isso, né! Não, eu penso assim, eu pensei, eu não posso perder o pique, às vezes, eu acordo de manhã e penso, porque eu tenho que levantar, que vontade de ficar em casa e aproveitar um pouco da vida, éé, fazendo uma coisa mais né, não tão séria. Porque eu tenho que levantar, tomar banho naquele horário cronometrado, fazer meu chimarrãozinho rápido, né, que é meu prazer fazer um chimarrãozinho de manhã cedo e daí tudo cronometrado pra eu não me atrasar pras oito horas eu estar dentro da sala de aula e aí tem dias que me dá uma vontade de assim de fugir um pouco, de dar uma relaxada, tipo deitar numa rede, né, eu penso mas quando?

Cair na boca do povo

Não, que nada. Hoje eu tenho aula, não adianta o melhor é cumprir com a obrigação. Quando eu perco alguma aula por uma crise de enxaqueca ou por alguma coisa assim que é muito raro, eu me sinto muito mal. Tenho a impressão que eu vou cair na boca do povo, como é que eu pude deixar alguém me esperando. Eu não suporto isso, mas de vez em quando eu não tenho condições nem de pegar o telefone e de ligar porque eu to passando mal.

Eu tenho, eu sofro de enxaqueca, eu já dei aula assim vomitando, eu ficava próxima do banheiro, ia pra sala de aula, falava uns quinze vinte minutos, quando vinha ânsia de vômito saia correndo ia vomitar e voltava pra sala de aula, esperava um pouco, pedia licença e de chegar num ponto assim de no final da aula os alunos virem me socorrer e perguntar se ee queriam que me levassem pra casa, porque não sabiam o que eu tinha, porque eles viam que eu não estava me sentindo bem e eu ficava ali fazendo o meu trabalho, né. Fiz muito disso, de estar morrendo em sala de aula e não conseguir, não

conseguir achar que aquilo era suficiente para eu não dar aula. Eu penso assim, se eu estou em pé, eu posso dar aula, só se eu caísse desmaiando eu pararia de dar aula.

Dar aula é prioridade na minha vida

Dar aula é prioridade, é muito importante. Eu não consigo priorizar outra coisa. Se eu tenho aula, primeiro eu tenho que saber que a minha aula esta atualizada e que eu, éé, fiz uma revisão do assunto pra me sentir bem e aí eu posso ir ao cinema, assistir um filme com os meus filhos, mas primeiro eu tenho que saber que o meu compromisso oficial. É, éé os alunos que vem receber a minha aula eles merecem o melhor que eu posso dar, se eu não der uma boa aula eu até consigo me perdoar depois porque eu não me esforcei, mas, às vezes, em que eu vim pra sala de aula achando assim, ah tsic, eu sei tudo, e me dei mal porque eu não fiz uma revisão e esqueci uma palavrinha chave.

É, daí eu pensei: pois bem feito que, bem feito e já aconteceu várias vezes de esquecer uma palavra que é da minha rotina Sim, mas ã eu penso se eu tivesse dado uma lida antes de ir pra sala de aula essa palavra teria, teria reavivado.

Não, não uso nada

Não, não uso nada. Não uso nada e tenho, eu tenho assim um roteiro que eu acho importante. Eu passo um roteiro pra eles, e o roteiro é assim, só as palavras chaves que é pra a minha matéria é muito difícil, eu posso complicar mais ou eu posso simplificar, eu prefiro simplificar pros alunos sem banalizar. Eu explico as coisas difíceis de uma forma fácil de entender, não, ah isso é difícil eu não vou ensinar, ah isso é difícil, porque eu já vi muito professor assim: ah eu tenho que, os alunos não acompanham, que eu acho muito, às vezes, é o professor que não sabe e fala que o aluno não acompanha, tá?

Eu não baixo nível

Então, pra entrar nessa turma eu vou baixar o nível? Pra mim não tem essa história de baixar o nível, se eu puder aumentar o nível eu aumento, igual aluno de pós (?).

Então eu procuro mostrar a profundidade do assunto da maneira mais simples possível no tempo que eu tenho em sala de aula. Se eu ficar só no ponto chave ou, né, profundo, eu não consegui fazer o conteúdo andar, então eu tenho que entrar e sair da sala de aula sempre com um assunto fechado, mesmo que ele tenha relação com as outras aulas, mesmo que ele tenha relação sempre com as outras, naquele dia eu tenho que começar e fechar, senão eles não vão conseguir fazer um raciocínio clínico depois.

Aula é pacote fechado

Então eu trato o pacote fechado, esse assunto assim, ele desenvolve assim e fecha assim e eu trago isso tudo, eu tento colocar isso tudo numa folha A4. Então eu pego tamanho de letra, títulos e subtítulos, éé, alguns eu tenho que evitar colocar porque vai passar para a página seguinte e eu quero que eles vejam o corpo inteiro, pra mim a aula é o corpo inteiro. Ele tem, ele tem que ser funcional de início ao fim, então eu não posso começar uma aula hoje e deixar pra semana que vem, se eu deixar pra semana que vem eles já viram o corpo inteiro eu só não terminei de mostrar como é que funciona o pé, mas eles já têm a estrutura toda, eles têm idéia do corpo, faltou eu dar uma pincelada lá na partezinha debaixo. Mas eles não vão perder a idéia de conjunto, então essa história de power point também eu não consigo trabalhar, de vez em quando eu faço uma aula ali prá, pra eles verem que eu sei usar ou montar o equipamento, mas eu acho assim que você escrever lá no, eu tenho visto horrores, né, escrever a palavra introdução isso no meu tempo de mestrado há...

Crítica ao power point

Há quase trinta anos atrás já era uma crítica, né. Bota a palavra introdução, escurece a sala, fica quase todo mundo dormindo pra você ficar introduzindo o assunto, né, ridículo. No tempo ainda você fazia fotografia, foto de slide pra você projetar, com a palavrinha introdução. Ora não posso usar uma introdução sem usar um slide? E aí usar o power point também pra botar introdução, conceito, nãooseioque, ridículo, né, até porque escurece a sala e fica todo aquele ambiente que tem uma tendência de sono, ou então, como eu tenho visto alguns assim, com o texto todo escrito no, na tela, o professor lendo tudo, e os alunos saem comentando, a gente ouve, pô! Se, é pra ler, então eu fico em casa, e tem atualmente tem uma professora nova que ta trabalhando aqui, com contrato, que ela tem feito cerca de cem, cento e poucas transparências por semana, pra duas três aulas, ela ta xerocando o livro inteiro e passando, então os alunos não agüentam mais e tem que fazer a síntese, eu preciso ter. Isso, porque eu tenho vontade de fazer isso.

Faço elos de ligação conteúdos

Estudo e mudo as aulas, os alunos me leva ver. É porque eu tenho conteúdo, eu acho, porque eu vou atrás dos elos de ligação. Eu não consigo trabalhar um assunto que eu sei que tem vínculo com outro sem, sem conhecer o vínculo, então eu posso estar dando uma aula hoje de, mas essa ação está relacionada com efeito, com a venda de injeção, com nãooseioque nãooseioque nãooseioque. Então, eu vou estudar as outras disciplinas. Sempre. Eu estudo praticamente todos os dias. Se eu não estudo uma coisa nova, eu releio alguma coisa que eu teoricamente já sei, pra garantir que realmente éé aquilo está bem assimilado

ou que eu possa mudar. Se você perguntar pra minha secretária talvez ela não saiba, mas eu to imaginando aqui e fico lembrando das coisas. Eu tenho repetido muito pra ela assim, eu acho que eu já cansei de dizer assim: nossa eu consegui mudar uma aula que há vinte anos a gente trabalha aqui e eu hoje eu consegui pegar um outro lance da aula, uma outra forma de aulas práticas, simples das vezes de ministrar um medicamento, que eu continuo às vezes usar a mesma droga. Mas eu consigo ou ã, ou mudar a dose ou mudar a, a seqüência ou mudar o tipo de observação, ou sei lá, eu tenho conseguido tantas mudanças em cima de uma coisa que teoricamente não precisava mudar que eu fico impressionada comigo. Eu penso, como? Bom daí eu sei como, é que eu to sempre querendo ver se não tem outro ângulo pra se ver as coisas por um outro ângulo. E se eu não posso, às vezes, é o aluno que me leva a ver que tem um outro ângulo, porque como os meus alunos têm espaço para concordar e pra dizer o que eles tão achando daquilo, eles perguntam e eles não têm medo porque eu respondo e aceito as sugestões ou não critico as sugestões que eles deram, justifico o porque que eu acho que eles estão errados, então, às vezes, eles me dizem uma coisa que eu não tinha pensado e passa a ser a minha nova mudança na minha sala de aula.

Tenho aproveitado muito. Então aulas assim que, às vezes, eu penso, mas como será que fulano ta tentando dar essa aula? Eu fico até com vontade de ver, porque é o mesmo tema, o mesmo roteiro, mas eu já fiz tanta modificação.

O dia dia: construí um estilo

Não, não pensei nada pra falar eu só tenho lembrado um pouco né, acho interessante assim começar a falar de episódios do dia-a-dia, lembrando de coisas que fui, acho que fui construindo um relacionamento, um jeito de lidar, uma didática, muito em cima de, da troca, né. Eu uma vez até eu disse pra, pra uns colegas acho que vou fazer pedagogia, pedagogia a noite, dou aula o dia inteiro e faço pedagogia a noite. Alguém pegou e disse assim: imagina você não precisa fazer, você já tem experiência em sala de aula, bobagem, você vai perder tempo. Mas eu sempre tinha vontade assim de fazer, eu penso deve ter coisas legais para eu incorporar no meu dia-a-dia né. Eu acho que em vão não seria de fazer o curso, é. E aí um tempo atrás eu fui substituir um professor lá, mas não me dei muito bem não, porque eu levo um conhecimento daqui assim, muito técnico né e meio aprofundado.

Lá na pedagogia, uma decepção

A maioria dos alunos que eu encontrei lá no turno da noite não tem, não está preparado para isso. Eles querem uma coisa fácil, não querem fazer prova, não querem estudar muito, não querem saber nome científico. E, aí eles diziam: nossos alunos não, não

saber nome científico, não vai adiantar, então pra que, que a gente vai aprender se nós não vamos passar para ninguém. Ai nós não queremos saber coisas difíceis assim e eu não, eu não conseguia e aí vinham com uma história de Vigotsky que o conhecimento se...

Aproveitar o que o aluno sabe, uma má interpretação

Você tem que aproveitar o que o aluno sabe, e eu dizia sim, mas você tem que aproveitar o que ele sabe e muita coisa que ele sabe não está correto, aí entrou a discussão do que é correto e o que não é correto. Não, mas se ele sabe, se ta bom pra ele então ta correto, aí me perdi, pensei meu Deus acho que eu não vou dar conta desse ritmo aqui, porque estar com muitos deles interpretando mal o Vigatsky, e estavam achando que não precisa estudar porque basta você valorizar o conhecimento da criança, aquilo que ela traz do meio em cima daquilo então você aprofunda. Só que pelo que eu senti não tinha muita gente interessada em aprofundar, estavam só interessados em fazer as crianças falar de suas experiências e trocar e acrescentar alguma coisa, mas tudo sem profundidade.

Uma chateação

Eu fiquei um pouco chateada, um pouco decepcionada, mas mesmo assim eu tentei ainda estimulá-los, eu levava coisas interessantes, mostrava o simples e o complexo, oportuneizei eles a fazerem um trabalho para apresentar, fazer trabalhos para garantir a nota. Não sei o que mais e aí eu disse tudo bem, pode fazer trabalho, aí uma das alunas trouxe um trabalho assim que eu, eu fiquei sem graça até. Ela trouxe uma experiência, ela perguntou professora pode ser uma experiência, o trabalho? Eu disse pode, mas eu imaginei que ela iria fazer uma aula, né, pra mostrar a experiência com objetivos, métodos e interpretação dos resultados.

Frascos fiascos, advinhação!

E ela simplesmente trouxe três frascos e convidou três colegas para ir lá na frente e pingou uma gota de cada, de cada solução na mão dessas pessoas e perguntou o que você achou? Esquentou, esfriou ou não fez nada? É eu acho que esfriou um pouquinho, eu acho que esquentou um pouquinho. Então ta, o que você acha que era? Não tenho idéia, ah isso aqui eu acho que é álcool, eu acho que é água. Ah! Então tá, você acertou você errou, isso é álcool, isso é água isso é não sei o que, que legal, como é diferente um esquentou outro esfria. Alguém tem uma pergunta? Aí uma colega assim, mas porque que esquentou com álcool, né? Ah bom aí eu já não sei te responder e eu esperei, né, prá ver assim o que, que a turma ia dizer daquela aula, né, aula do tipo assim experimental, uma experiência pra mostrar a diferença de dois ou três líquidos. Eu fiquei desapontada, mas aproveitei pra perguntar, aí, ã elas meio que discutiram.

Perguntar ofende? “Não sei, não explica lá no livro!”

Ah isso eu não sei, desculpa, desculpa por que eu perguntei, né? Então assim, se você pergunta e a aluna que está apresentando o trabalho não sabe vai baixar a nota, né, então elas tão preocupadas com a nota e os colegas na participavam pra ninguém correr risco de não saber, mas daí eu peguei aquele gancho lá e comecei a perguntar e justamente era o assunto da minha área, né? Água, álcool, drogas, né, ao na minha área e então fazer uma experiência que eu não conhecia, mas que eu tinha algum conteúdo e aí eu aproveitei pra perguntar, mas então o que, que vocês acham, você mesmo que apresentou o trabalho, porque que você acha que um esquentar e outro esfria. Ah, não sei porque não explica lá, no livro. Mas aí eu acho que aí é que está a importância de se fazer uma experiência, né, um experimento com os alunos, o professor que traz a proposta, ou o professor que abre para o aluno fazer as suas experiências deve estar preparado para discutir os resultados, não basta apresentar e agora não sei. E, como eu tava chateada porque a turma só queria nota não queriam fazer prova queriam fazer trabalho e o trabalho aquele foi um fiasco, pensei agora vou aproveitar, né? Eles acham que não precisa fazer prova não precisam estudar porque eles vão trabalhar com crianças da primeira a quarta série, então eles não precisam saber muita coisa. Aproveitei aquela experiência muito ruim, pra mostrar o que, que eles estavam fazendo ali, pra despertar, éé depois até tavam até tentando me tirar eu acho.

Professor substituto

Porque o professor que eu tava substituindo ou não exatamente estava substituindo, o outro que tinha dado a disciplina anterior, éé, faziam mais festa e montagem de bichinho usando material reciclado, então assim, a aula de... era aproveitar latinha de leite, de refrigerante, não sei o que mais, pra, pra fazer bichinho pra educar, então ao invés de ir lá estudar, passar conhecimento. Eles passavam, acho que quatro horas assim, era uma vez por semana a noite a noite quatro períodos, passando filminhos de natureza, de bichos, não sei o que, batendo papo, fazendo churrasco de vez em quando sem provas sem nada, né. Eí faziam projeto de pesquisa e esse professor não sabe pesquisar, eu conheço ele, não entende de pesquisa, mas eles adoravam porque aprenderam a fazer projeto não sei o que não sei o que. Tudo enrolação, né, então assim o professor enrolava, os alunos enrolavam, um negócio fechado, fechou e eu fiquei assim muito mal. Eu disse olha, éé, daí eles começaram, um dia eu saí assim no intervalo e eles viram o professor lá na cozinha: olha lá o professor, que saudade do senhor. Primeiro eles não queriam mais ele, queriam um professor diferente, aí quando viram que eu ia exigir, que eles iam ter que estudar, eles se arrependeram, aí queriam voltar para as facilidades antigas, né? E, aí porque algumas estavam chateadas comigo porque eu estava exigindo que estudassem e tal. E, eu também

não estava muito preparada para aquele tipo de conteúdo deles, não estava desempenhando como eu gosto de desempenhar.

Assumi porque tinha horas sobrando

Eu gostaria, eu disse quando eu assumi aquilo eu só vou porque vocês não tão querendo contratar outra pessoa agora e eu tinha umas horas sobrando, né. Mas eu não estuo preparada para dar aula de..., já fiz faculdade de...há muitos anos eu estou em outra área. E é horrível você pegar uma disciplina que há vinte anos você não, não trabalha, a gente se sente completamente perdido, eu tinha medo de abrir a boca e estar falando bobagem e como eu não tinha tempo para ler, né, e me atualizar, de repente me chamaram na metade de março, já tinha começado as aulas eu não tive nem tempo de fazer uma busca. E o professor que me passou a disciplina também fazia muita atividade assim de passeio de campo, ó olha hoje vamos conhecer, vamos pra mata, vamos agora para o rio, vamos pescar, vamos não sei o que tudo assim, nem isso eu podia fazer, porque eu vou pescar não sei identificar os peixes, eu vou visitar, passear no campo, também não conheço as árvores né, então pensei eu também não to preparada, aí fui para conteúdo mais teórico, peguei alguma coisa num livro e aí ficou muito maçante pra eles, ficou muito puxado, eles queriam alguma coisa assim de passeio, aí eu consegui fazer um pouco, levei eles no Muzar, aí o pessoal do Muzar mostrou os bichinhos, as borboletas e não sei o que mais e deu assim pra fazer um ou outro passeio, mas eu não consigo trabalhar dessa forma, só que eu sei que eu errei bastante, né. Eu não tava preparada pra trabalhar com eles, mas quando eu comentei com a coordenação, e outros professores. Olha eu não to preparada para trabalhar assim, eu gosto de ir a fundo nas coisas, né, de aprofundar, de saber por que, de ver a relação

Montei uma aula muito interessante

Eu montei umas aulas que até achei interessante depois, eu adorei montar, eu tive aulas de trato digestivo com absorção de lipídios e coisa, mas eu não quis parar no técnico assim, éé, boca esôfago nãooseioque nãooseioque nãooseioque a absorção de lipídio é assim, tarara. Eu pensei assim, mas isso vai encaixar onde? Esse alimento vai servir pra que? Juntei na mesma aula, outras aulas e daí, caiu no sangue, anemia porque faltou tal coisa na alimentação, né. Eu acho que eu te falei na entrevista passada que eu gosto de fazer uma aula que tenha, que ela tenha uma cara de indivíduo inteiro, uma coisa inteira. Então se eu vou falar de aparelho digestivo eu imagino assim, se você esta se alimentando, ou, se você vai tratar, falar de aparelho digestivo eu não posso só olhar as células ou o microscópio. Eu já tenho que na mesma aula te dar uma idéia da importância daquilo para outras coisas e daí procurar encaixar isso com uma patologia. Possivelmente um medicamento que a

peessoa usa para aquela patologia. Então numa aula só e fica mais interessante e, eu montei umas aulas lá e até gostei da montagem. Ah que bom que ficou! Aí eu imaginei umas coisas que eles gostaram porque eles gostam mais de fazer alguma coisa que a criança aprende, como montar tijolinho, né, lipídio, proteína, não sei que não sei que. E aí eu fiz assim a construção lá, criei lá umas coisas que eu imaginei que eles queriam ver, eles querem as coisas bem facilitadas para a criança entender, né porque se falar lipídio a criança não vai entender e aí um pouco assim eu consegui às pressas, sabe.

Resistência às mudanças?

Eu pensei assim, meu Deus, e eu disse lá pra elas, disse pra eles tinha um aluno ou dois homens, né, eu disse assim: mas vocês têm certeza que as crianças de primeira a quarta série não conhece computador? Eu disse assim vocês acham que elas não conhecem computador, porque a maioria delas dos que fazem Pedagogia não lida com computador. Então levei um dia na biblioteca, levei no LCI pra mostrar, pra fazer elas botar a mão no computador, e ver que pode ligar e desligar, apertar que tem letras a,b,s,d, que é fácil de ligar, de desligar, de mexer, que não vai doer, que não perder o trabalho de quem já está lá dentro do computador. Então, alguns assim adoraram, ai prô é legal mesmo, eu tenho que ir. Vocês já pensaram, vocês estão trabalhando com crianças, mas hoje em dia as crianças conhecem essas coisas, então você como professor não, não põe a mão no computador? Esse medo, no mínimo isso você tem que perderné. E vocês acham que, que as crianças não percebem as coisas, as crianças não observam nada, eu discuti isso com eles. Ah! Ah! eles falam assim, parece que estão fazendo tricô, alguns deles, aí mas assim eu fiquei feliz no final do semestre com toda aquela revolução que deu, é porque ta exigindo demais não é bem isso, é porque essa professora ta viajando, não tem nada a ver. Ela serve pra lá, mas pra nós não e aí no final do semestre vieram algumas pessoas mais sérias, né. E algumas fizeram trabalhos bem feitos, entenderam a mensagem, e disseram: professora a gente queria pedir desculpa pela turma, as suas aulas são interessantes, a gente entendeu a sua preocupação e a sua vontade de mudar. Mas aqui a maioria das pessoas não quer aprender, só quer o diploma, então a sua não fique triste, não fique decepcionada, que a culpa não é sua. Eu disse não, mas é minha também, porque eu não estou preparada para trabalhar com vocês né. Eu não tenho mais essa rotina aqui da pedagogia, o meu estilo de rotina, o meu tipo de aula, a minha exigência, e a exigência dos meus alunos lá da área da saúde é bem diferente e eu não imaginava que seria isso.

Anular a diferença

É assim em relação com a exigência mesmo de conteúdo, por exemplo, assim, eu achava que quem ta fazendo Pedagogia tem que saber ler e escrever, porque vai ensinar a

ler e escrever, no mínimo. E aí os trabalhos que eu via, as pessoas se expressando, ou trabalhos, não queriam fazer prova, só queriam trabalho, um trabalho de pesquisa era tudo bobagem, isso quando não era assim o filho que fez o trabalho pra mãe pra ficar bonitinho no computador, teve uma até que trouxe o filho pra ligar o computador e tudo pra mostrar o trabalho, botou umas figurinhas de papagaio, ela falou ah posso fazer de papagaios porque eu sou apaixonada, eu tenho uma caturrita nãooseioque, ecologia lá, era pra fazer um trabalho, né, que fosse interessante pra criança. Posso fazer um? Falei, pode pensei ela vai fazer uma pesquisa pra ver a origem a reprodução, né, ela trouxe as fotografias, né, do papagaio dela, não sei do que mais, não sei do que mais, e o filho ajudou. Ah porque eu não mexo em computador e eu trouxe o meu filho, aí apresentou o filho e toda feliz, mas éé, assim, eu ficava pensando: Essa é uma preocupação antiga que eu tenho, quando dizem assim aonde que a gente deve investir mais no Brasil, há muitos anos que eu penso, onde será que é, é na criança, ou é no professor que trabalha com a criança, ou é no professor universitário, quem que precisa de apoio mais rápido pra ver se esse Brasil muda, né? Daí um dia eu cheguei à conclusão de que é na Pedagogia, é naqueles que vão trabalhar com as crianças, que é por ali que começa, mas pra, pra que a Pedagogia trabalhe direito, os professores da Pedagogia tem que ser preparados também e tem que cobrar porque se é uma enganação. O professor universitário engana, o pedagogo engana, chega lá na criança, a criança de repente ta mais, né, melhor preparada do que a coisa. Então assim...

Ler e escrever: é fundamental

Ler e escrever, eu acho fundamental, e os nossos alunos aqui na redação hoje também não sabem ler e escrever. Eu desde criança, eu achava assim quando eu tava na terceira, quarta série, eu achava assim, noossa eu já sabia estudar, eu já me virava, na quinta série então eu fiz quinta série, nem precisava podia ter passado da quarta, porque tava acabando aquela época, né, aquela coisa de fazer exame de direção, mas eu gostava tanto da minha professora porque eu achava, ela, tão competente, que eu não lembro o nome dela, ainda vejo ela, e tenho a maior tristeza de não lembrar o nome das pessoas coisa mais querida, ela assim, é uma das pessoas que me marcou bastante. E aí eu perguntei pra ela se ela achava que eu devia pedir liberação da quarta prá pular pra quinta ou não, aí ela disse que eu podia escolher porque eu era uma menina bem preparada e tal, mas que se eu fizesse eu ia aproveitar também, né. Era um ano a mais de reforço, e eu resolvi fazer um ano a mais, fiz a quinta série toda, né, porque desde criancinha assim eu achava importante éé, não pular etapas, eu acho, né me preparar bem.

Não pulei etapas para ganhar um ano...

Antes eu te disse assim, que alguns anos atrás eu quis fazer Pedagogia pra ter mais conhecimento agora, né, conversando contigo, me veio esta lembrança de que eu podia ter pulado um ano pra ganhar, né, como outros ah vamos ganhar um ano, não sei que e eu pensava será que devo pular ou será que devo aproveitar bem e a minha decisão foi, não, preciso aproveitar bem. E hoje em dia quando os meus filhos, todos eles já perderam um ano no segundo grau e falam: Ah mãe meu Deus do céu, eu to mal não to conseguindo, o que eu faço, me ajuda! O primeiro que é o mais velho, eu disse: ó não precisa sofrer tanto, estava deprimido, estava com bipolar aqui dentro, tava muito mal. Eu disse perder um ano não é nada, eu fiz um ano a mais porque eu quis, eu fiz duas graduações, eu esto estudando a vida toda, nunca me preocupei em sair correndo pra fazer as coisas, não perder um ano, é melhor ter saúde e ir fazendo as coisas com prazer e com convicção de que a gente ta aprendendo, né? Aí ele perdeu aquele ano sem, sem preocupação maiores, e eu conheço ãã famílias assim, estressadas porque com 15 anos tem que estar na universidade, porque tem que ser um gênio, não sei que e tem alunos que vem com 15, 16, alguns assim com aquele jeitinho, né, de gênio, né, achando assim que tem obrigação de mostrar na cara que eles são inteligentes, parece que eles têm que impressionar.

Nem presentes nem ameaças

Não sei se impressionar os pais ou a sociedade, ou se eles precisam competir e tem que está na cara assim que eles têm capacidade pra ser concorrente forte e daí eu vejo que eu alguns sofrem e de vez em quando algum vem me perguntar, ah professora o que, que eu faço, eu to mal, é. Ah eu sempre aconselho, nem to preocupada se o pai e a mãe vão gostar ou não vai gostar. Eu falo e digo: olha, eu sempre digo o que eu fiz, uso o meu exemplo, não sei o que é melhor pra você, pra mim eu nunca tive muita pressa, fiz as coisas todas que eu achava importante no tempo que deu pra fazer e os meus filhos também, daí eu conto pros meus alunos, os meus filhos todos já perderam o ano que estavam estressados, não estavam bem e eu não forcei eles a a passar de qualquer jeito, não, não prometi presentes e não ameacei de nada.

Mal emocionalmente mal na aprendizagem

Eles estavam mal emocionalmente, eu deixei que reprovassem, mas fiz eles entenderem que era o momento, que eles tinham que aprender com aquilo, né, pesar bem, ver porque é que eles tavam perdendo o ano, onde que eles erraram, né, o que, né, eles podiam ter, né, o que eles podiam ter feito para não chegar naquela situação e o que eles deveriam fazer no próximo ano para não cair na mesma situação e tal dizer isso de uma forma mais pedagógica. Meu filho, às vezes, me fala: mãe do céu! Será que eu vou me dar

bem, será que eu vou ter sucesso? Eu digo pra ele: bom, sucesso se for como eu, você sabe que não é importante, que eu não preciso estar na vitrine, eu quero ter sucesso pra mim mesmo, eu quero ficar feliz comigo, eu quero que os meus alunos estejam ãã satisfeitos, e eu quero servir de um exemplo bom, se eu puder ter alunos que se espelharem em mim e também seguirem carreira assim, com bastante vibração, com amor pela carreira, com responsabilidade, né. Sem muita preocupação em se exhibir e ficar rico, pra mim ta ótimo, eu sei que muitos não vão nem perceber, não vou conseguir passar pra todos, mas eu tenho conseguido isso na carreira, tenho várias demonstrações, casos reais de ex-alunos que voltam.

Quero ensinar quero ser exemplo

Eles dizem ah professora aprendi tanto, lembro tanto da senhora, fazem questão de voltar, anos depois, tem um aluno que vinha todos os anos, durante os primeiros anos da carreira ele vinha todos os anos dizer que ele tava se dando bem, ta fazendo doutorado agora, é pesquisador, ele passou três anos pesquisando comigo como voluntário, sem exigir nada, não perdeu um dia de compromisso, sábados, domingos e feriados ele tava aqui sempre me chamando de professora, por mais que eu seja boazinha e amiga, nunca me chamou de Dora, sempre professora professora, professora, e eu pensava assim: como é que pode depois de três anos trabalhando comigo todo dia junto, né, fazendo as festas de final de ano aqui no laboratório, ele não deixa de me chamar de professora, às vezes eu dizia o Ju porque é que tu não deixas de me chamar de professora. Ah professora imagina, ah professora eu nem posse te chamar de outro jeito e aí quando ele vem me visitar ele diz, ai professora, às vezes, eu me pego dizendo uma coisa para os meus orientados depois que eu digo eu penso: não isso aqui eu ouvi de alguém, eu to repetindo as suas palavras e foram muito bons...boas pra mim. Foram importantes que até hoje eu uso é é.

Uso falhas, como meio pedagógico

Ultimamente eu tenho usado muitas falhas como meio pedagógico, dos meus alunos voluntários de pesquisa ou de estágio. Erram bastante, porque no laboratório a gente comete muitos erros, no começo então eles morrem de medo da minha reação, e quando eles erram a primeira coisa que eu falo é assim: ainda bem que você errou e eles me olham assustados, como assim prô, eu estraguei aqui a reação, mas que bom! Já conseguiu estragar ótimo, então agora o próximo, daqui pra frente você vai só acertar, o pior você tivesse acertado umas vinte vezes e depooois que você estivesse se achando perfeito você errar.

É bom errar para aprender

Então adoro quando vocês erram, eu falo aí eles dão risada, eu não acredito que a senhora não vai xingar e, às vezes, eles vem professora ai eu tive que lhe ligar porque a gente marcou tal coisa lá no laboratório daí a gente teve que desmarcar porque surgiu uma emergência, ai meu Deus, não acredito vocês marcaram e depois tiveram a cara de desmarcar, isso não é aceitável, como vocês não podiam ter feito isso, ai prô acontece que meu pai teve que ir para o médico e aí eu tive que desmarcar, daí eu relaxo, né, falo, não, to brincando, é é.

Valorizo a responsabilidade

Esse fim de semana as meninas, duas meninas estagiárias ligaram três ou quatro vezes e eu não atendi nenhuma das vezes, eu tava em crise com as minhas filhas e não estava por perto e aí deixaram recado depois quando fui dar retorno não achei o telefone delas. Hoje encontrei uma, prô a gente não conseguiu falar contigo no final de semana, a senhora precisou de nós pra alguma coisa, lgaram sábado oito da noite, onze e meia da noite, domingo de manhã, preocupadas que eu tivesse vindo trabalhar e elas não tinham aparecido, medo que eu achasse que elas não são responsáveis. Elas já estão sentindo assim o quanto eu valorizo a responsabilidade, né. E, aí hoje de manhã eu disse mas porque vocês me ligaram tanto este final de semana, eu não pude dar retorno desculpe, não prô a gente tava só preocupada com medo de que a senhora precisasse da gente e a gente queria confirmar se a gente ia trabalhar ou não. Não, se eu tivesse precisado de vocês eu teria dado um jeito de ligar, não se preocupem eu não fiz nada este fim de semana. Então, essa coisa agora tá virando brincadeira, né, elas erram e depois elas mesmo dizem: ah que bom, erreí, mas agora eu sei como se faz.

Sobre o erro, se voce sabe tem que fazer o aluno entender

Do erro? Porque eu aprendi assim. Eu digo que eu tive poucos professores poucos orientadores de verdade. A maioria das coisas eu fui aprender porque eu não conseguia aprender em sala de aula e em laboratório e não ficava satisfeita por não ter entendido e às vezes eu fui tirar dúvida e continuei sem entender, tem professor que, às vezes, não sabe, não assume ou então porque eu acho que enquanto, se você sabe a matéria não tem aquela história o cara é muito inteligente e não consegue explicar. Eu acho que isso é enrolação, né, eu já falei outro dia se você sabe você tem que fazer o aluno entender. Não é possível você ser tão bom que não consegue, não consegue descer ao nível dos outros imagina, eu nunca subi tão alto que não consegui descer, então, essa coisa do erro.

Aprendi errando sozinha

Eu aprendi muito errando sozinha e muitas vezes eu pedi ajuda pra depois que eu fiquei mais experiente comecei a chamar pessoas entendidas nas áreas que eu não sabia. Primeiro eu tentei sozinha, busquei em livros, busquei em laboratórios, tentei sozinha... e aí eu tinha dúvidas, será que eu consegui fazer bem, consegui fazer, viajei, fui pra outra universidade, aí fiz horrores, fui pra Rio, onde eu podia ir pra ver alguém fazendo alguma coisa eu ia pra ver como que se fazia, se não tinha aqui. E aí eu percebia que lá naqueles lugares que eu achava que todo mundo sabia tudo, às vezes eu tava sabendo mais do que eles, porque eles nem tavam preocupados com isso, eu é que tava preocupada.

Extratos Medicinais

Minha preocupação era com extratos medicinais e tudo, mas eu nunca tive aula disso e não, não pesquisei com ninguém. Eu peguei alguns artigos e comecei a ler aqueles artigos e encontrava lá os métodos, ah issose faz assimassimassim com tal aparelho. Que aparelho é esse, eu pensava, pra começar eu não conhecia nem o aparelho. E, aí eu começava aqui, aonde é que tem tal aparelho, ah esse não tem, daí bom não tem, aí lia outro artigo, esse extrato se faz com tal aparelho, né, foi feito com tal aparelho. Aí achava, tal setor tem tal aparelho, aí eu ia lá, ai graças a Deus descobri o aparelho que tem em tal setor, agora vou aprender a fazer com alguém que sabe, chegava lá e dizia eu quero fazer o extrato aqui nesse aparelho.

De tombo em tombo

Ah! a gente tem esse aparelho aqui, mas a gente não sabe direito como é que faz. E assim foi a minha vida toda, de tombo em tombo, quando eu achava agora vou ter alguém para me ajudar, acontecia em geral o inverso, eu ia pedir ajuda e acabava ajudando na maioria das vezes, porque aquilo que eu tinha estudado sozinha, né, até o limite que eu conseguia sozinha, já era bastante, e quando eu chegava e perguntava pros outros aqueles às vezes assim que deveriam saber. Ai vem aqui, ah isso aqui a gente usa assimassimassim, eu digo ah ta! Mas se eu quero derivar pra cá ou pra cá, ah bom! Aí eu já não sei, né, ou eu nunca tinha pensado nisso. E aí eu fui crescendo, eu fazia perguntas para os meus colegas, eles não sabiam responder, mas eles começavam a pensar também e a gente acabava achando, né, em grupo assim achando soluções eee foi, foi melhorando, então de erro em erro e buscando ajuda dos colegas também.

De buscar ajuda? Tenho é, eu encontrei!

Sim, sim. Agora lembrei de outra coisa falando assim de ajuda, né, quando surgiu o curso de, aqui vieram os professores da universidade X, contratados assim, então alguns

chegaram aqui “eu sou da X”, né. E aí faltava mais um professor para outra disciplina, vamos. Chamavam um colega, daí juntou um grupo de amigos né, e a gente dizia olha o clã do X aqui, né, o feudo do X. E eles, alguns muito competentes e outros completamente ignorantes, em vários sentidos e a gente aqui com muitos anos de experiência, né, sempre com aquela ah a gente ta aqui no interior, né, gente do interior sabe pouco e a gente também pensa assim, ai os de X sabem tudo, né, são o máximo, pra entrar lá já é um problema, se entrou lá já é um gênio. Se, saiu de lá então são dois gênios, é um gênio ao quadrado. Aí vieram pra cá com aquela pinta de X, né. E, a gente ia pra reuniões de colegiado e tudo e ah porque não seioque na X isso, nós estamos sugerindo tal modificação, nós estamos pedindo tal coisa e nós aqui há vinte e poucos anos pedindo coisas, pedindo e sugerindo.

X x Y: os guetos

Então eu era chefe de área na época quando vieram os de X e eu pensava assim: bah esses caras vão vir pra cá e vão tirar o meu lugar e a gente, eu fiquei preocupada, né. Pensei eles vão começar a botar problema na minha disciplina e na minha capacidade, apesar de que eu tenho doutorado, né, mas é da Y aí, mas eu ficava na minha, né, a gente ia pras reuniões e, aqueles caras de X, porque em tal disciplina a gente quer tirar o professor porque ele não tem preparo, porque é muito antiquado porque não seioque. Eu tenho dado flagrante, entro na sala de aula ou passo no corredor e vejo os professores lendo aquelas transparências, não sei o que eu concordo com isso também, mas, assim desrespeitando colegas que agora até já se aposentaram e tavam no final da carreira, porque eles nunca fizeram pesquisa, porque eles não têm visão pra dar aula, porque nós queremos um aluno com outra, outro perfil agora pra modernidade não seioque não seioque, não quero só aquele aluno que estuda o que o professor dá em sala de aula, vai para o laboratório e faz o que o professor manda, eles querem um aluno que discuta e que, e que compare e que se atualize constantemente com artigos bom, então assim, professor bom é aquele que chega e despeja um monte de artigo em inglês pros alunos, né? Como coisa assim que eles dominem todos aqueles artigos que eles entregaram, né, eles entregam um monte de artigo.

Inglês pra graduação!

Sim, mas aqui, aí quando eu vou defender um pouco, né, porque eu também quero que os meus alunos façam traduções. Eu levo eles pra Internet, pra mostrar que não é tão difícil, mostro os artigos em inglês lá e ajudo a traduzir daí a gente brinca lá na traduceichon, naquela coisa assim, brincamos né, como se brinca e aí descontraí e eu digo pra eles: ta vendo como é fácil inglês, vocês é que tem medo, bobagem, olha aqui ó. Ai vão traduzindo

uma palavrinha do lado da outra, não tão entendendo? Esse assunto não é mesmo né prô, não é tão difícil! É, porque tem gente que acha assim: eu sei inglês, vocês não sabem nada e, às vezes, o cara não sabe muito. Bom, então ãã se exibiam muito, e eu comecei a defender os meus colegas nas reuniões, eu pensei: pronto, to me queimando, né. Eu dizia pra eles, por mais que vocês achem que esses professores não tenham preparo pra trabalhar em sala de aula com artigos em inglês e, não saibam como fazer pesquisa, eles tem bastante conhecimento armazenado, eles tem uma vida, muitos deles nunca se deram éé, nunca se importaram.

Velho não significa velho, ensinar não passa pela idade

Tem o professor mais velho que é desleixado e sempre foi, não acumulou conhecimento e nunca deu nada pra ninguém, mas tem o mais velho que foi dedicado, foi estudioso, que tem o seu laboratório e o seu consultório, tem a experiência, que estudou, né, não fez pesquisa, mas é uma pessoa com boa intenção e que trabalha e que dá exemplo. Não dá simplesmente rasgar tudo o que fizeram. Tem uma história aqui na universidade e fui defendendo os colegas, né, de reunião em reunião. Eu defendia um pouco e pensava to me queimando, né, eles não querem mais me ver. Daqui a pouco eles vão me tirar do corpo docente, azar, continuei assim, sem fazer muito discurso, sem nada, só nas reuniões quando eles começavam a falar mal dos meus colegas que não estavam presentes, né. Eu dizia, depois eles nem estão presentes aqui pra se defender, mas eu fui alunas deles, desses professores mais velhos e, entendo, reconheço o valor que eles tem, dos que tem, né.

Claro que tive alguns professores que não ensinaram nada mesmo, com ou sem pesquisa eu acho que ia ser tudo a mesma coisa e aí foi passando e com o tempo esses da X e alguns da X eram um fracasso, foram. Nós tiramos né, não deu, eles aguentaram, os amigos estavam protegendo, chegou um tempo que a gente teve que tirar não sabiam nada (tosse).

A professora de salto alto, uma cilada

Teve uma das professoras que era toda, usava terninho e salto alto, né, muito elegante (tosse) ela ensinando cristais não sei do que no computador. Foi chamada pra olhar um cristal no computador e não tinha lâmina nenhuma no microscópio (tosse) e ela, mas olha aqui, vocês não tão vendo, o cristalzinho não sei o que, não tinha lâmina, não tinha nada e ela tava vendo. Eles pegaram a, fizeram algumas ciladas pra ela. Os alunos, porque ela era fazida e incompetente, mas ela veio de X, porque os meus artigos, porque os artigos, porque os projetos, não sei o que, mas não saía nada que prestasse. Incompetente!

E os alunos não conseguiam tirar porque ela era amiga dos outros de X, então foram pressionando, pressionando e começaram a fazer umas pegadinhas assim. Várias né.

Não tinha nada na lâmina

(tosse) Não tinha nada e ela enxergou cristais e, mas vocês não tão vendo ali o cristal, cristalzinho, porque tem né os risquinhos lá, né. Você pode ver, pode botar uma lâmina em branca, né era pó, tem o pó, um fiapo de cabelo, sei lá alguma coisa. Então assim ela não sabia mesmo. Ela via cristal onde não tinha É, qualquer coisa, né, pra né, eu acho hum, hum e outras, outros exemplo que nem me lembro mais, nem gosto de me lembrar.

Alunos revoltados

Sim, ãhã. Eles fazem isso também pra ver se tu ta, né. E quando eles estão revoltados assim com o professor, se ela fosse uma pessoa humilde, né, não ficasse esnobando o título, né, e o conhecimento, eles até relevariam, quem sabe. Mas como ela não tinha conhecimento e se fazia, eles se vingavam. Sim, ãã. Depois eles contavam: Mas olha! Nós conseguimos fazer não sei o que. E aí lá pra coisa nós dizíamos: Olha! Vocês a defendem né, os colegas, né, mas hoje ela viu um cristal lá no microscópio e não tinha nada. E outro dia, nós fizemos não sei o que e ela também caiu. Aí juntaram provas mais do que suficientes pros colegas pararem de defender a amiga. Daí ela foi embora, mas assim, e eu defendendo os mais velhos e eles defendendo os amigos.

Os amigos foram caindo

De repente os amigos foram caindo, só ficaram alguns, mais competentes um pouco. Só que estes que ficaram, acabaram ficando tão meus amigos e vieram aqui me visitar e pedir a minha opinião que eu fiquei muito impressionada. Eu achando assim que eles iam me escorraçar do curso, né, porque eu não era do grupo deles e também porque eu sou mais velha e sou do interior, né. Eu pensava, eles vão achar um jeito de botar um colega deles na...e, vão me tirar, né, vão dizer: temos um de X, infelizmente, é. Não, eles começaram a se aproximar de mim e ficaram meus amigos. E um deles, o que era o chefe, assim e todo mundo tinha medo, agora foi embora inclusive, ta lá no nordeste numa federal, ele era assim arrogante, metido e diz que era o melhor professor, né. Quando ele terminou e passou o cargo de coordenador para a sua colega, na hora que terminou a reunião a gente tava se despedindo e tudo. Alguns foram lá dar um abraço, né, meus parabéns pelo seu trabalho, pensei: Ah! deixa eu ir lá dar um abraço nele, né, já tinha brigado tanto nas reuniões defendendo os colegas.

Ele me deu um abraço como se eu fosse mãe dele

Um abraço apertado e me fez um agradecimento enorme, por tudo o que eu tinha feito por ele e pelo curso e não sei o que mais. Eu pensei o que é isso, da onde? Esse cara que eu tinha certo receio, medo que ele fosse me axovalhar, sabe, me enxovalhar, me encher de, me criticar, me chamar de professorazinha do interior, tava lá me agradecendo e tudo. Éé, ele foi um dos que tentou, os alunos queriam tirar também um colega da disciplina e ele veio e me disse: Dora, pelo amor de Deus eu não agüento mais os alunos eles querem tirar o colega e você vai ter que ficar sozinha. Eu dizia, não façam isso, não façam porque ele vai ficar ofendido, né e vai ficar pior pra mim. Deixa eu, vou dando aula, deixa, deixa assim mesmo, então a gente vai levando as coisas assim, né.

Minha disciplina foi escolhida como a melhor

Eu imaginei, bom, nesse meio tempo a, a minha disciplina foi escolhida pelo curso como a melhor disciplina do curso e, o meu colega, o meu colega fez a maior propaganda, ta vendo, ainda querem falar da farmaco, a melhor disciplina do curso todo. E com todos os professores de X, com toda aquela pressão, nós somos de X, eu nunca imaginei, foi a primeira vez na vida que, que eu vi um título desses aqui na nossa área.

Os alunos escolheram na, na formatura, né. Eles resolveram aquele ano criar esse título a mais, essa homenagem extra, eu acho, a melhor disciplina do curso, coisa que não existe eu acho assim na, né, nas homenagens, não sei se faltou espaço, sei lá, né. Eu fui homenageada e esse negócio de melhor disciplina. E o meu colega, nas reuniões assim: tão vendo, olha aqui, e aí tinha um monte de crítica nas disciplinas, ah não sei o que não sei o que, ele dizia assim: não precisa criticar, melhor disciplina do curso. Daí eu pensava assim: Nossa! Acho que falta um pouco de humildade, né, porque que trabalhei praticamente sozinha.

Elogios de carona

Do meu colega, meu colega. Eu e ele, mas ele deu pouquíssimas aulas, o colega aqui. É, é os alunos sempre assim querendo tirar ele e tudo, mas a gente abafou tudo, ele nem ficou sabendo eu acho. Ele sabe que eu é que trabalhei 90% das disciplinas ou mais, né. Ah, que ele da pouco conteúdo, faz muito discurso.

Pouco conteúdo e muito discurso.

É, muito discurso e pouca ação, né. Eu sou mais dedicada, mais estudiosa, mais atenciosa e ele falta aula também e tal. Tem turmas às vezes que ele me ajuda nas aulas práticas, é prática A e prática B, às vezes ele dá uma aula numa prática, turma A, por exemplo, o resto da turma não o conhece. A disciplina começa e termina e não veio

professor. Porque a gente dá aula no mesmo horário. Então eu to aqui ele nem vem, sabe? Depois dá problemas, final de semestre assim, mas sempre a gente vai relevando e vai passando. Só que agora as pessoas estão assim remanejando né e tirando. Cada vez que mexem com ele porque ele é mais velho que eu, né, foi meu professor, então sempre que mexem com ele parece que sobra pra mim, fica uma mágoa, né?

Ele tem, ele pode, ele sabe, ele faz

Aí fica uma mágoa. Não, porque ele é o bom, eu não. Ele que é o talentoso eu não. Quer dizer, não sei, é, não é o que dizem, né, mas o ponto de vista dele especialmente, ele diz pra todo mundo que, que ele tem, tem, tem, que tem, pode sabe e faz, entende? Eu sou, eu sou, sempre fui e sempre serei e eu sempre fui auxiliar. Mesmo quando eu sou chefe e coordenadora e quando homenageada, eu sempre sou a auxiliar. Já deu muitas brigas, inclusive, mesmo eu não, não fazendo nada pra isso e não querendo participar. Eu lembro que uma vez eu recebi uma homenagem, uma homenagem muito linda, fizeram um jornalzinho do diretório, assim comparando os professores, sátiras, né, de professores, caricaturas.

A mulher maravilha

Ah porque o professor, não sei o um sorriso na boca, outro professor não sei o que, lá no centro. E daí diz assim o jornalzinho e lá no outro lado da cidade, que era aqui, dois professores, né. Não sei se botaram, ou sei lá, mas era assim: o super homem e a mulher maravilha. Aí escreveram assim: o super homem que aconselha, não sei o que, a usar novalgina não sei o que não sei o que, umas coisas que nem entendi direito, o super homem que nos desculpa, mas a mulher maravilha é fundamental. Isso num jornal e, além disso, dizia assim ó: lá, né, no outro lado da cidade.

Cérebro de diamante, idéias que valem ouro

Eu tenho, é eu tenho guardado. Dizia assim, ta bem marronzinho já, dizia assim a mulher maravilha, a mulher maravilha e o super-homem. Aquela mulher que não sabe que tem o cérebro de diamante, idéias que valem ouro e não sei que não sei que. Depois diz assim o super-homem que nos perdoe, mas a mulher maravilha é fundamental. Isso em início de carreira, isso quebrou, quebrou assim aquela coisa, porque eu fui convidada para ser assim a auxiliar o resto da vida. E daí de cara assim eu comecei a receber elogios muito fortes e aí eu to sendo pisada sempre, assim é disfarçadamente, mas sempre que é, que é possível, eu recebo uma, um pisão porque tem quem é e quem não é, né, e eu não sou. Eu não sou então não posso me meter. Até teve uma época que ele sugeriu assim que quando viesse gente entrevistar professores, que um professor só da disciplina fosse a dar entrevistas. A

gente eleger um representante da disciplina, que no nosso caso pode ser assim por uma questão assim de natureza que ele fosse o representante, eu disse assim: mas com certeza, com certeza, eu faço questão que seja você porque eu não sirvo mesmo pra dar entrevista o meu negócio é trabalhar. Não sei fazer discurso, não sei dar entrevista, porque aí tem que dar assim, a posição da disciplina, a posição e que eu não tenho posição sabe. Eu só faço o que me mandam, então a minha vida tem sido assim. É eu estaria fazendo só o que me permitem fazer, não é bem assim porque eu já.

Meu trabalho reconhecido

É. Isso foi ruim, né? Uma vez nós fomos dar um curso pros residentes. Essa aqui é uma pasta daqueles cursos sobre, para , né. E eu trabalhei já duas vezes num curso desses. A primeira vez, a segunda vez ele não foi convidado. Na primeira vez nós fomos os dois trabalhar, né. A gente fazia trabalhos em grupos, quatro residentes e a gente orientando, mas era só uma orientação, a gente não dava aula orientando eles lá com os artigos e com os problemas, os casos clínicos e a gente coordenando pra poder, tomar decisões. Aí no final de quatro dias de atividades, a gente fez uma mesa redonda, então todo mundo teve que falar e aí os alunos, às vezes, os alunos, e eu no meio, né. Cheio de médicos também de orientador eu e meu colega, os outros todos médicos e duas farmacêuticas. Aí os alunos resolveram, era pra falar assim o que acharam do curso, daí uma aluna representante dos alunos disse assim: bom nós gostaríamos de fazer um corte aqui, né, e fazer um depoimento a respeito dos nossos orientadores. Podemos falar? Nós queríamos dizer que teve professores assim que nos deixaram muito mal, que nos orientaram mal, que não nos valorizaram, não nos deram atenção, não sei o que, e ele junto. Vocês tão falando isso, mas às vezes, o professor deixa o aluno a vontade pra ele ter mais criatividade, pra ele discutir, o professor não quer interferir muito, né? Esta fazendo isso pelo bem do aluno e os outros lá. Você está se queimando, tão falando de ti mesmo? Não eu não, eu to falando pelos outros, não é por mim. É, um tirou a touca, né, o Manuel tirou a touca e jogou pra ele, pega a touca, né, serviu! E ele não imagina! Eu sei que não é pra mim, to falando em defesa de alguém que possa ter, né, se sentido assim daí ele. A aluna disse: Posso continuar? Ela pediu a palavra de novo. Nós queríamos dizer que alguns professores nos deixaram assim, mas em compensação uma professora.

Exemplar orientadora e o titular:... ela foi minha aluna!

Deram o meu nome ali em público, no meio de todos aqueles médicos. Nós queríamos dizer que a professora Dora foi pra nós exemplar como orientadora. Não nos deixou, nos incentivou, nos perguntava, nos direcionava. Estava sempre disposta a trocar uma idéia a indicar um caminho pra gente seguir. Eles resolveram fazer esse comentário,

né, na frente do meu colega. Nossa Senhora! Pensei, ele vai me mata, né? Porque mais uma, de vez em quando, ta surgindo uma coisa dessas, que eu era pra ser só assistente dele, ta sendo demais pro ego dele. E passou, dali há pouco a gente chega, teve que fazer uma reunião lá pra fazer um projeto de um segundo encontro. Os orientadores, daí né. Aí, nós estávamos no mesmo grupo eu e ele, né, mais o pessoal lá, os médicos e, a gente começou a fazer o projeto e eu tava ali ajudando a fazer, tava animada, não sei, tava rendendo. E aí disseram: e aí Dora, e aí Dora, né a professora não sei o que, escolhida pelos alunos, que tal. Ele disse assim: pra você ver, hein, foi minha aluna! Foi minha aluna. Teve a quem puxar, aprendeu bem com o mestre. Ta bom, ainda tirou uma casquinha.

Sofri, coisa de machista, ser auxiliar, mas claro, nunca quis ser coitadinha

Mas eu já sofri muito na minha carreira por essa coisa de machista, né, e de ser auxiliar. E eu nunca quis tirar o lugar e lógico que eu nunca quis ser a coitadinha. Eu quero ter o meu espaço, mas eu nunca, éé. Talvez eu tenha escorregado uma vez ou outra, porque, às vezes, a gente fica indignada, mas eu sempre, sempre procuro encobrir todos os furos que ele deixa.

Encobro os furos dele

Ele deixou um horror de furos, a ex-diretora disse assim: Dora pelamordeDeus, pára de cobrir os furos desse homem e, pára de ajudar os alunos dele, quando ele não dá aula você dá. Ele vive faltando você cobre os horários, ele quer viajar você cobre, tem prova pra aplicar você aplica, tem não sei o que, o aluno ta, ta pra rodar você recupera, de vez em quando eu faço recuperação pros alunos dele, ele nem fica sabendo. Ela disse assim: se ele souber, mas eu não to fazendo nada e, os alunos são meus também, eu sou professora da aula prática. Porque lá (noutro curso) eu fui saindo aos poucos, porque lá só tem lugar pra um. Não como eu fui contratada pela odonto eu tenho ainda um pedacinho, um restinho de disciplina lá, né, fui afastada. Então odonto é dele. Então, os alunos dele vêm aqui de vez em quando, que são meus alunos também.

Os alunos dele me procuram na hora do desespero

Então os alunos que vem, os meus alunos da aula prática, no final do semestre quando eles estão desesperados, eles vêm pedir pra tirar dúvidas, né. Eu falo pra eles: Olha eu, eu não dou aulas, eu só dou as minhas aulas práticas pra vocês, vocês são alunos do. Se vocês tiverem alguma dúvida de algum assunto que ele deu em aula eu posso ajudar a interpretar o que ele deu, que eu não vou ensinar nada diferente dele, porque ele que é o professor e o que ele ensinou em aula é que ta certo. Mas se vocês não entenderam eu posso ajudar vocês a entender. Então eu faço isso, às vezes, recupero com os alunos.

Depois eles vêm: professora muito obrigada, eu consegui aprender e passei, não sei o que. Lembro que no ano passado ou retrasado ele disse assim: Dora eu to surpreso, tava uma turma fraca e não é que todo mundo reagiu e passou? Até que enfim resolveram estudar, daí eu pensei, eu penso né, ele nem ta sabendo que eles vieram pedir reforço comigo. Mas isso não faz mal, porque eu to, e a diretora disse assim; mas porque que você fica ajudando, eu digo, mas os alunos não têm culpa. Como é que eu vou deixar uma turma de alunos interessados em aprender, sem apoio, se eu to aqui disponível. Eu arrumo, eu sempre arrumo um horário disponível, é, eu digo assim, eu vivo aqui.

Estou por aqui então ensino, gosto de ser útil, nasci assim

A universidade não, não paga, mas sempre tem tempo pra fazer, eu sempre tou por aqui, enquanto tem uns que ficam na sala de professor conversando, lá tomando chimarrão ou cafezinho, eu fico aqui atendendo aluno, me da prazer isso, não é ruim. Eu acho ruim quando eu tenho que ficar tomando cafezinho porque não tem aluno pra atender, né. Então, não sei eu acho que eu nasci assim né? Não sei eu acho que é gostoso assim, saber e ser útil pros outros, saber assim não vale nada. Quando eu sei muito eu digo: nossa eu sei tanto disso, pra que, que serve isso pra mim, porque eu não vou pra um laboratório aplicar isso, né. Eu não vou pra televisão fazer propaganda disso, eu vou passar pra quem esse conhecimento? Pros meus alunos, até to sendo paga pra isso, fica mais fácil ainda. Então adoro, ah hoje de manhã os alunos: prô a senhora assistiu o Fantástico? Eu disse não, não assisti. As duas turmas, né, de vez em quando interrompiam a aula, prô a senhora assistiu o Fantástico? Não. Fala do viox, fala do viox fala não sei o que, que legal né prô? Viox é aquele que saiu do antiinflamatório e eu já já falei em aula, antes mesmo de sair eu já sabia que tinha no mercado, as pesquisas já estavam acusando, né, problemas e ainda assim médicos defendiam, né.

Minhas recomendações são baseadas nas pesquisas

Os alunos diziam assim: ah, mas o meu médico, o médico da minha mãe disse que é pra continuar usando. Eu dizia assim: bom, eu não recomendo, não recomendo, não porque EU não recomendo, não recomendo porque as pesquisas, as últimas pesquisas que tão saindo não recomendam e o que eu faço em sala de aula.

O que eu faço em sala de aula, é repassar as informações o mais atualizado o possível, né, nem sempre eu consigo.

Então, vocês podem seguir o médico de vocês, é lógico, mas não, se o médico diz que pode eu não preciso concordar com ele. Eu digo isso pra eles, cada um tem o seu ponto de vista, meu filho mesmo, ele disse pra mim um dia. Eu falei que eu era contra o viox e tal

e, ele disse, pô eu tenho uma professora que é médica e ela defendeu o viox, eu disse que, bom. Eu disse: ah tudo bem, de repente ela não leu os artigos que eu li.

Eu falo antes baseada nas evidências da pesquisa e mais tarde...outros falam.

Deixa vamos ver o que acontece, o vióx não tinha saído, não tinha sido proibido ainda, só que eu já tinha dito pra ele que eu era contra e que eu achava que iam tirar do mercado, não, mas ela defendeu. Eu disse tudo bem, eu fiquei quieta, pensei: deixa, ela é professora dele, é médica, não vou criar polêmica, né, deixa, ele seguir. Dali uns dias saiu do mercado e tudo e daí tinha assim uma cadeira da farmácia e um monte de gente falava e os meus alunos todos, né, assistindo a semana acadêmica e eu fui fazer semana acadêmica também pra ver o que, que os outros trazem de X e de Y, dos Estados Unidos e, não sei de onde né, tudo atualizado. Eu feliz lá assistindo palestra e pensando ó os meus alunos devem estar pensando isso eu já sei isso eu já sei isso eu já sei, se sentindo atualizados né. E a noite que eu cheguei em casa, ah mãe que coisa hein, aquela professora lá defendendo o viox, pois você tinha razão. E agora os caras vieram e também trouxeram essas informações todas. Então vale a pena, né, a gente estar atualizado.

Eu busco as pesquisas recentes

Mas hoje em dia tem a pesquisa baseada em evidências, né. Então dá pra gente buscar evidências científicas de que as coisas funcionam como funcionam. E é fácil, né, entra na internet e tem ali tem artigos bons, tem sites de confiança, né, e eu passo isso para os alunos quais são os melhores sites. Aqueles, que eles devem seguir, pra formar opinião e também tem autores idôneos que já trazem opinião pronta, mastigada, isto tem ajudado. Mas eu acho que é como eu tinha te dito outro dia, né, as coisas vão se construindo e ã, ultimamente eu tenho me sentido bem, muito porque aqueles que vieram de X achando que aqui eles iam servir de exemplo pra todos, encontraram pessoa aqui, pessoas aqui que também são atualizadas e que também são dedicadas, são sérias e que não é porque é uma universidade do interior que só tem resto, né.

...Parece que santo de casa não faz milagre...

Então, por isso que quando tem uma, uma palestra de fora eu gosto de ir assistir pra ver e gosto que os meus alunos estejam lá também pra eles se sentirem bem. Então quando eu chego em sala de aula e eles assistiram uma palestra ou assistiram não sei o que na televisão.

Retorno do meu esforço

Eu penso assim: Que bom! Isto é o retorno do meu esforço, porque eles chegam na minha aula vibrando: prô, que legal, aquilo que a senhora falou pra gente agora a gente entendeu bem, ouviu a notícia, né, ou leu e a gente entendeu exatamente isso, que interessante que é! Então assim eles vão vendo que é bom estar atualizado, e que aquelas coisas, quando eu começo a explicar aquelas coisas de serpentes que fazem viox, né, e assim duas enzimas que quando uma, as enzimas são ativadas e daí as liberam ã subprodutos metabólicos que fazem vaso dilatação, atraem substâncias pra fazer a defesa da região inflamada, provocam estímulos de dor pra você se defender. Então, quando eu começo a falar isso assim, isso é patologia, mas eu antes de falar, de como tratar, eu tenho que mostrar patologia e fisiologia. Então eu faço um esqueminha bem rápido, bem superficial de uma célula com lesão e o que ta desencadeando, né, a patologia. E daí eu coloco o medicamento ali no meio da patologia, né, pra mostrar o que o medicamento faz. Eles ficam assim espantadíssimos no início. Nossa que horror, quanta coisa, que difícil! Eu falo não, mas como difícil, olha aqui como é fácil, olha aqui ó, aí eu cutuco, olha a célula, to alfinetando a célula, tão vendo, ó to estimulando aqui essa célula. Não uso muito, né, o aparelho eletrônico, eu faço os meus desenhos e tento fazer a movimentação com as minhas mãos mesmo. Vou no quadro e uso a flechinha, o giz, né, a caneta e meus movimentos que faço, expressão facial e coisas assim, né. E tento fazer a coisa girando, andando, né, com movimento, apesar de ser uma figura estática eu risco bastante, rabisco, depois apago e faço de novo rapidinho, ó ela já se recuperou, agora ta aqui, agora vamos fazer uma lesão de novo, agora vai liberar isso, agora libera aquilo, e no final da aula eles estão sempre felizes, né, eles começam assim: ai que difícil que é, que horror! E cada vez que eles falam é difícil eu digo: imagina! É fácilimo, olha, eu vou mostrar de novo, olha aqui. Nossa! Eles falam que horror, como é que a senhora sabe tudo isso? Eu falo: mas eu aprendi estudando, né? Demorei pra saber isso, mas é fácil, e, até assim, pra chegar aqui eu tive que estudar muito, mas eu já to trazendo pra vocês o raciocínio que eu.

Os alunos fazem perguntas, desde que não saiam do tema

Eu faço aula, deixando os alunos fazerem pergunta, o tempo todo, desde que não saiam do tema esperando que eles dêem os exemplos. Eu não gosto de dar os exemplos, eu explico alguma coisa e dou uma idéia, que acho importante e pelo menos inicio uma explicação para que eles consigam terminar, o que eu to pensando, daí eu busco um exemplo, vejo se ele já entendeu o exemplo e muitas vezes eu consigo isso. Então sexta-feira, última aula da semana, um aluno lá no fundo brincalhão, ele tinha cara de sério, fazia umas piadas, e eu não o conheço muito bem e aí ele passou a aula participando, tinha sempre uma resposta, dava um exemplo, olhava sempre para trás o tempo todo e como que

se estava conseguindo entrar na linha de raciocínio, de ensino da professora, e foi assim, uma hora eu pedi para ele um tempo para responder depois, porque tinha muitas perguntas ao mesmo tempo e então eu acho que acabei não respondendo aquela eu lembro que disse para ele assim, oh agora você vai me dar licença depois eu respondo isso melhor.

Uma brincadeira: “professora a gente pergunta, pede, quer participar e a senhora..”

Então eu vou te ficar devendo dez minutos do meu precioso tempo falei brincando né, para depois da aula eu te atender em particular, e retomei a aula quando terminou a aula ele ficou sozinho, e eu fui direto lá. Então agora né. Vamos aos dez minutos que eu te prometi. O quê que eu não te respondi? E ele não me olhou, ficou bem sério, olhou no caderno, soltou os braços com quem não quer nada, como quem desanimou: Pois é professora, a gente pergunta pede, quer participar da sua aula, faz pergunta, a senhora nem da bola para a gente, à senhora não respeita a gente.

Eu quase caio dura né, eu pensei meu Deus! Como assim, não respeita, mais do que eu estava disposta a aceitar eu pensei assim não esta acontecendo comigo e ele olhou desculpa, mas oque aconteceu pelo que eu lembro você me fez varias perguntas e eu te atendi a todas elas, me parece que uma das perguntas eu te pedi um tempo para responder mais tarde, foi isso ou tem mais alguma coisa que eu fiz? Deixei sem resposta? Se eu te deixei, desculpa! Foi sem querer. Você não, não nif, não, não, tá louco! Eu esqueci também que deve ter percebido que vários alunos me pediram a palavra e tinham exemplos para dar, e contribuições a fazer, e a aula foi bastante participativa hoje, desculpa então né ter te deixado sem alguma resposta, mas posso ter responder agora então. Não, não tá loco! É, isso desanima a gente. Bom, então ta você me desculpa né não foi minha intenção em geral gosto de ser atenciosa, e responder a todos as perguntas, daí quando eu terminei, ele disse: Bá Prô! Gostou da minha interpretação então sou um bom ator, eu sou um bom ator! Estava tirando comigo, quase me matou, e era brincadeira! Imagina eu dei atenção a ele a aula inteira e ele fez aquilo de brincadeira no final, mas ele sabe eu acho, eu acho que ele reconhece o meu esforço, e ele quis brincar com isso, assim quis, mas não sei? De um lado meio que assustador assim, eu sei que a senhora é esforçada.

Aulas de informática

Depois tinha aula prática no laboratório de informática. Eu fui lá, primeira aula prática feita no laboratório, eu queria ter ido, no ano passado, no laboratório, mas nunca levava, mas eu pensei, eu tenho que levar para Internet, todo professor fala que todo aluno universitário tem que saber de Internet,tem que sei lá o que mas, não tem assim uma disciplina especifica e quando tem um disciplina ela é muito técnica, não é assim dirigida

para disciplina, né trabalhar com, tem alguns alunos que querem trabalhar com computador. Eu já tenho, não agüento essa Internet demorada né, a gente procura outra hora, mas a gente não veio para procurar qualquer coisa à gente veio para fazer uma aula, para usar os computadores, teria uma metodologia um roteiro para cumprir e uma atividade do currículo. Se você acha que não precisa, não precisa ficar em sala de aula. Daí já se obriga a ficar, quando eu falo podem sair daí eles ficam né. E, às vezes, tem que ser assim uma coisa meio agressiva tem dias que eu tenho que interromper a aula e dizer olha gente vamos recomeçar, essa aula no meu ponto de vista é importante por isso que eu a criei em laboratório, para mim importante. Eu criei não é para matar tempo, não é para brincar, e é para despertar em alguns alunos pelo menos a importância de se atualiza, e não achar que trabalho de computador se compra ou outros fazem por você, você tem que aprender a usa. É uma ferramenta que faz parte de tudo, vocês vão trabalhar depois por conta própria, ou para alguém, sempre vai ter um computador, e vai ser pego ou não um profissional com graduação que não saber usar, e quando alguém sabe a depois eu faço um cursinho, não to falando de cursinho to falando de usar o equipamento com clareza de pesquisar, de tomar uma decisão.

Quem já sabe pode sair

Então quem acha que já sabe não tem que fica na minha aula, pode sair já tem presença, fique a vontade. Depois esses aí se arrependem se organizam e se acalmam, semana passada nós fomos, era a primeira aula desse guri, e esse menino que tinha me provocado né, ficou na aula, participou e estava com um pouco de dificuldade e a colega dele ajudava passo a passo. Tinha de fazer a pesquisa era um resumo científico só pra facilitar mas eu fiz junto com eles uma busca avançada né pra ver as possibilidades e depois tinha de fazer adaptar aquele resumo no trabalho pra enviar por e-mail anexo, pra pessoa tem aqueles que não tem e-mail, nunca abrem, estão sem prática, a maioria não sabe anexar então na mesma aula já faço acessar da internet, mandar e-mail entrar num site de pesquisa seria, já procuramos vários resumos à gente vai fazendo vai criando vai deixando pouco né, e ai no final eles escolhem um. Como é em inglês, eles se assustam, daí eu já faço esse jogo também de inglês não é difícil. E aí botam shift na tela e começam a traduzir brincando né, fazendo uma tradução a portuguesada, também engraçada pra facilitar né desde criança. Eles acham divertido e vêm realmente, que não é tão difícil, não ficam tão assustados, porque tem professores que lê inglês né, com sotaque americano, inglês, sei lá o que se fazendo. E eu leio com sotaque bem mim mesmo pra fazer eles acharem graça e pra dizer que a gente não precisar ser fluente né, falar inglês pra ser um bom profissional né, e dá pra ler de qualquer jeito e falar de qualquer jeito. Eles entram também lêem e, se soltam e vêm que eu to lendo um inglês ruim eles também ajudam do

jeito deles entram numa brincadeira acaba quebrando aquele gelo. Ah! Inglês, não quero nem ver, eles vêm e começam assim a fazer o texto deles, assim brincando.

Um dicionário

Desde qual, aquela palavra ali não sei, e daí então já pego o dicionário. Eu estou sempre com o dicionário, um de inglês, um de português e um das áreas médicas, eu tenho três dicionários, sempre ao meu lado. Também tenho um dicionário de francês, pra de vez eu preciso, adoro dicionário, digo pra eles. E tem mesmo o dicionário tudo o que agente precisa, daí peguei meus dicionários coloquei no computador e daí, botei umas palavras às outras e o dicionário já ta aberto ali, e, se ta faltando alguma palavra daí já acrescento no meu dicionário de vestibular. Daí só tem coisa de casa da minha área especifica, né, porque assim, às vezes, na minha área, às vezes, tem palavras que não tem no dicionário, e você conseguiu traduzir em função do contexto, você achou uma tradução através do contexto então vai ser difícil ser aquela mesma né, mesma idéia pra fazer a tradução. Então eu já resolvi assim que eu preciso ter um dicionário específico pra mim. Bom aí, esse menino ficou no final do trabalho ele explicou eu tive todo trabalho, e ele não tinha conseguido ainda terminar o trabalho e mandar por e-mail.

Eu não sei usar isso, não sei mandar por e-mail

Oh neste trecho aqui não é pra copiar o trabalho é pra anexar por e-mail e enviar e tá pronto. Oh prô outro ano eu quero ter aula contigo, sempre e sem o bilhete, eu não abro o trabalho. É isso e, os alunos que já terminaram vai aparecer na tela né e daí vai aparecer você tem mais duas mensagens novas. Eu faço com o monitor, os alunos preferem. Oh prô é o meu? Não! E aí eles ficam esperando na tela. Oh Prô é o meu, e aí, às vezes, vem assim sem nome.

Sem nome não abro

Não sei o que, e às vezes vem o número de matricula, já recebi 56645. Trabalho de metodologia esse aqui nem vou abrir porque não sei quem é vou jogar fora. Ah não, não, não joga fora que é o meu vou jogar fora porque não tem nome. Ah! Posso mandar outro? Pode, esse aqui também não vou receber não tem nem bilhete aqui pra prô, imagina! Não quero saber, eu quero, que vocês ponham certo. E, aí esse menino que ficou por último que tinha que tinha brincado comigo ficou e aí eu ensinei ele a fazer tudo, assim, assim e anexo, anexe junto com ele, esse aqui foi o bilhete da prô agora. Pode deixar comigo que agora eu sei o que vou escrever. E daí eu saí fui desligando os computadores nós tava sozinha na sala, quis deixar ele à vontade, mudei né de certo ele queria fazer outra brincadeira, e não voltei mais lá e daí disse tudo bem? Ele disse: Já! Já mandei prô, a senhora vai adorar o

bilhete, mas eu não abri até hoje. Eu ainda não sei, o que que ele mandou imagino que ele tenha se desculpado da brincadeira ou então tenha mandado outra brincadeira de novo né.

Indico os sites

Então eu tô procurando aí assim ontem quando eles viram eles também ouviram notícias de um outro fato vai ser enviado para entrada, não deixem de procurar, justamente eu trabalhei com. estes dias né....Quais são as coisas que tem no site da ANVISA é importante pra eles olharem, então eles ficaram assim como quem já dominam o assunto, e se eu não tivesse levado pra eles, fazer uma aulinha prática assim de duas horas..né, pra acessar e-mail outra aula só pra anvisa. A gente examina toda a tela e escolhe um dos pré-requisitos e um dos artigos pra trabalhar, daí eles procuram o artigo lá dentro, daí eles tem que copiar o artigo tem que colocar no Word, pra faze o trabalho,...ele não tem idéia de que o trabalho...tira da Internet, tem que ser formatado e tal, ter um cabeçalho uma capa, eles acham que é só copiar da Internet e bota no word e envia ao professor, se não fica sem cabeçalho sem nada,... sabe, daí eu explico isso tudo, tira da tabela formata, coloca espaço entre linhas e eles adoram, deleta pra cá deleta pra lá, prô que nossa! Mas bá! Que legal!

Um medo, um desejo

Ah eu comecei assim, primeiro quando fazia doutorado não sabia nem mexer no computador foi em 88, aqui na universidade estavam recém começando a montar os primeiros, e eu não tinha muito tempo, aí fiz o doutorado também não aprendi, aí meu colega de classe fez a minha tese e já fez no computador por min, e eu voltei pensando gente tem que chega lá agora no doutorado e vou te que compra um e aprender, cheguei aqui e tinha esses cursos que a universidade dá e eu fui fazer uma semana à noite, curso integral, morria de medo de coloca o dedo no computador, pensando que ia estragar alguma coisa, e os professores da computação, passam as coisas rápidas acham, Enter, page down, acham assim que a gente sabe essas coisas, então que se faz e ficam se perguntando, não sabe nem o botão que liga, eu não sabia, então eu procuro fazer isso,eu vejo que hoje em dia os alunos em geral já sabem, mas tem um ou outro que nunca colocou o dedo.

Não quero que aconteça com os alunos o que aconteceu comigo

O que aconteceu comigo...mas as coisas difíceis que eu passei na vida eu gosto de... mostrar para os alunos antes que eles caiam nas mãos de alguém, que va traumatiza-los eu pensei bem se eles estão comigo, eu pensei eu posso aproveita esse momento ,m e coloca-los para despertá-los pra busca no computador sem traumas,... então eu levo eles um pouco, por isso, eu quero mostrar o lado científico da pesquisa e quero mostrar da onde

eu tiro coisas que eu trago em sala de aula, artigo bom né, e dou alguns endereços, normas, então eu faço eles copiarem e colarem, e tem algum que nunca mexeram aqueles que ficam lá catando, mesmo assim eles aprendem e dizem vamos fazer um cursinho, daí eu digo para eles, nem se preocupa em fazer curso, de repente é mais fácil você sentar junto com um amigo, do que pedir aperta aqui, aperta ali pra fazer isso, pra fazer aquilo, e você vai aprendendo, e eu fui aprendendo assim cada....colega que eu via no computador, eu ia lá ver ok tava fazendo e ia aprendendo.

Mostro coisas boas, aquilo que dizem que são chatas não são

É eu procuro mostrar para eles que as coisas são boas né, que aquilo que dizem serem chatas não são chatas, do ponto de vista do contexto do recurso da Internet, mas atualiza, além de ser o que eu acho importante no que eu faço, é não leva-los para quem acha que quer se exibir sabe, eu vou lá assim com quem quer mostrar como é uma coisa fácil, como tento fazer nas minhas aulas...é uma disciplina muito difícil, mas eu tento mostra, eu tento fazer eles aprender tirando isso a eles, em sala de aula da disciplina, satisfeitos que aprenderam alguma coisa e eu sempre digo vocês sabem muito pouco assim como eu sei um pouco, mas vocês sabem que é preciso aprender, dar atenção, fazem muita pergunta em aula...principalmente para eles errarem a resposta...

Faço perguntas para eles errarem

Eu adoro fazer perguntas para eles vão errar. Que daí eles erram com o maior prazer, é tal coisa. E eu falo: Errado! Ah prô antes de vocês me responderem pensem numa segunda alternativa porque a primeira tá errada. É que as perguntas que eu faço, eu já sei que a tendência da resposta é o erro, daí eu já faço pra chamar a atenção..

Uma psicóloga

Brigo, eu não quero mais, que agora eu não tenho dinheiro pra pagar, brigaram porque era pra fazer tal coisa. Não eu não quero, e eu disse: eu vim aqui só pra conversar contigo, eu sou tua amiga e não quero mudar. Não vou mudar perante o meu colega, não vou mudar perante a. Mas você tá perdendo, você tá vindo aqui você tá sofrendo, você ta com problema você tem que mudar, eu não, eu não quero mudar. Eu to sofrend, mas a vida é assim, tudo bem tem momentos difíceis eu só quero desabafar, mas eu vou continuar sempre como eu sou. Eu não tenho raiva de mim mesmo. Você tem ciúme do outro, eu não! Não eu não quero ser igual a ele, isso me incomoda. Você tem que fazer coisa pra mudara situação. Não!A minha vida tá boa ele é que me incomoda um pouco, mas é problema dele porque eu sofro um pouquinho com isso só, sério! Eu sofro, mas eu não vou mudar o meu jeito eu por causa dele, que eu não vou me impor como ele se impõe, eu não vou fazer as

coisas que ele faz, porque eu não tenho inveja do que ele faz, eu vou mudar então porque né, então eu não tenho porque mudar, eu dou risada, brinco né, com eles. Eu sei, vim aqui pra desabafa, pra chorar um pouco, eu não vou sair por aí contando falando mal do meu colega pros outros eu não acredito no profissional. Lógico que quero sentar, desabafar é melhor não quero dizer alguma coisa ruim em minha casa, não quero mais nem ficar em casa. Então sempre as ordens.

Isso é normal: sou feliz como é possível

Eu sei que isso é normal, quer dizer eu não vou poder deixar de conviver, e não quero mudar essas coisas em mim. Até porque eu andei pensando bem nisso. Eu sou feliz como eu sou também, então ele deve sofrer. Que a gente não possa ser feliz o tempo todo, aliás, não é possível, não é possível. Não! Não é porque se você perde a oportunidade de ser feliz o tempo todo, porque aí não tem graça, a vida perdeu o tempero, não é?

Pena que tem gente que nem sempre vive, eu acho que não é feliz de fato, não é: tem que ser feliz e que ninguém disfarce, né. Que coisa boa né? Dali a pouco volta pra rotina, e aí de repente ta sofrendo, e aí vem outro estágio, oh que bom acho que é isso. Isso eu aprendi também com a vida. Isso é porque eu tenho problema, eu digo lá em casa pros meus irmãos, pra minha mãe, pra todo mundo, depressão pra mim não é problema. E posso, posso até ta com depressão por causa deles, mas que ela não evolua. Eu sei que ela é relacionada ou é , mas eu sei que é uma coisa de momento e que vai passar.

Tudo passa

Tudo passa nesta vida, as coisas boas passam e as ruins passam, eu já tive problemas gravíssimos e muitos deles se resolveram espontaneamente, não precisei fazer nada, bastou dormir no outro dia tinha passado o problema. E, sempre vai ser assim, eu digo pros alunos também, onde é que você aprendeu isso? Como a vida me deu, eu percebo as coisas, uma vez eu não tinha como pagar a faculdade, não ia poder fazer a matrícula no dia seguinte, e aí eu fui dormir desesperada, o que é que eu faço, eu só rezei, né. O que é que eu vou fazer, ai uma colega minha de aula que era amiga assim, passou na minha casa pra gente ir junto à aula, e ai eu comentei amanhã é o último dia e eu não vou fazer a matrícula, e ela me fez um cheque, assim, na hora pra me emprestar, quer dizer e muito, muito e muitas vezes, com frequência aconteceu isso, de eu não achar a solução e a solução aparecer de, às vezes, sim, me dei mal com a aula, me perdi não soube dar uma resposta, fiquei com vergonha, me senti mal e os alunos perceberam.

Meu primeiro e último fiasco

Eu vou tocar nesse assunto, eu vou, vou aprofundar essa aula né, mas eu não tinha muita experiência. Aí eu me preparei lá decorei uma pergunta, e a resposta não... Pensei e disse eu pergunto, eles vão dizer um monte de coisas né, perguntei e ninguém disse nada, e eu esperando que alguém respondesse e nada, ninguém tinha a resposta, eles não sabiam. Eu não lembrava também eu fiquei nervosa, eu não conseguia mais fechar e responder. Aí eu tive que dizer, gente desculpe né eu to confusa, bem início de carreira, eu fiquei assim mal, eu fiquei vermelha e fiquei pensando rapidinho assim na minha cabeça, não volto mais! Não volto mais! Esse vai ser o primeiro e último fiasco da minha vida, e um aluno lá do interior, começou a rir. Eu pensei meu Deus, eu to louca, em casa eu só lembrava daquele menino rindo de mim. Eu pensava que fiasco e fui eu que provoquei ainda, por falta de experiência, eu fui provocar uma situação que eu não tava firme pra, pra dar conta. Se eu não tivesse falado nada, não teria acontecido, mas eu provoquei a culpa foi minha.

Era sobre resistência

Eu era culpada, não, eu lembro que era de estafilococos, era coisa de infecção, uma de resistência bacteriana, mas na época eu não dominava bem, como é que se desenvolvia a resistência, o que fazer pra evitar né. Então eu tinha lido aquilo e achado interessante. Era sobre resistência bacteriana, sabe, e como você evitar ou identificar o agente, né. Era uma coisa assim que eu, eu achava que tinha assimilado, mas foi uma coisa muito assim superficial, eu não tinha ainda domínio sobre aquilo. Eu descobri aquilo, e achei interessante, mas aquilo não fez parte do meu, meu raciocínio completo, como eu tenho te dito sempre, não fechou no meu conhecimento. É uma coisa que eu achei interessante, marcante, mas eu ainda não esta habituada com aquele raciocínio, então eu esqueci, porque ele não tava amadurecido. O que me deixou, muito chateada é que eu é que perguntei.

Professor não pode perguntar sem saber

Eu perguntei o que vocês fariam, como a gente pode evitar que aconteça tal desenvolvimento de resistência e aí eu não consegui fiquei nervosa, fiquei nervosa, porque eu achei que eles iriam responder, ou porque eu tinha assim meio que decorado aquela aula, e aí a pergunta tava no meio da seqüência, eu pensei bom já que, e, nem pensei duas vezes. Eu tinha colocado a palavra lá no texto, e depois esqueci, que tinha colocado aquela palavra lá e porque depois eu dou lida, nesse conceito aqui. Aí eu pensando assim, ridículo fui eu que botei aquilo e não sei.

Então acontece, a gente amadurece, mas o aluno sabe disso. E eu que agora tenho meus filhos na faculdade, eles dizem, mãe a gente não se importa quando o professor não sabe. A gente se importa quando o professor se faz.

A professora nova, uma substituta, a gente releva

Ele fala, a gente não se importa, a gente entende, a gente até ajuda os professores, mas se o professor se faz de sabido e, tem acontecido com ele isso. Ele disse que a semana passada, ele quis avançar, quer dizer ele ficou com vontade de responder, porque ele disse a gente tá relevando porque ela é uma professora nova, pra substituir por outra, a gente vê que ela não domina a matéria, a gente ta respeitando e eu mandei uma pergunta por e-mail pra ela, porque faltava dado pra poder fazer a equação toda. Mandei perguntar educadamente, como posso fazer o cálculo sem ter tal informação. E ela não respondeu.

Deboche e rendição da professora

Ah eu recebi dois e-mail, um de um menino e de uma menina. Ele disse: o rapaz fui eu, ele sério. Ela disse: Pois é não entendi e com tom meio de deboche, por que a pergunta é como fazer né, não sei o que, eu já tinha explicado pra vocês, que pra calcular tal coisa, vocês precisam saber isso, mais densidade, mais massa, mais não sei o que, não sei o que não é! Mas faltava ainda aquilo que ele havia perguntado, e ele perguntou.

Quando ele sentiu, assim um tom de deboche dela o sangue dele ferveu né, porque ele é muito introvertido, mas ele é muito honesto, muito sério. Ele pensou a gente ta com pena dela porque ela é nova, ela não podia ser um pouco humilde, teve de vim me expor na frente dos colegas, fazer de conta que ela sabe mais que eu, daí ele disse: Eu quase tive uma coisa, mas eu respirei fundo e parei e só disse pra ela: mas ainda assim está faltando tal informação pra poder calcular a massa, né os móis por vitro, mesmo assim tá faltando. Aí ela disse assim: mas sabe que você tem razão, é mesmo. Ele ficou mal humorado o final de semana inteiro, e eu não sabia porque que era, até ele conseguir contar. Ele não gosta de falar o que teve em aula, ele não gosta de discutir, mas aquilo tava amargurando ele, porque ele tava querendo né, ele já tinha me dito antes.

Os alunos não querem que o professor se faça de sabido

Mãe a gente não se importa que o professor não saiba, o que a gente não quer que o professor se faça de sabido, quando ele não sabe, porque ela podia ter sido humilde, não teria acontecido nada, eu não teria ficado com raiva dela. Agora eu to com raiva. E hoje de manhã um outro aluno me disse, aquela professora e, ela ficou sentada ao meu lado, eu disse pra ela, ah saia daqui prô, ele, assim, muito espalhafatoso né. Mas ele é legal, alí a pouco não sei o que, e nos conversando começou um trabalho dirigido né, mas não quero

nem vê, ela me provocou ,ela ficou braba comigo, pois agora ela vai ver como ela fala “churasco” e não sei o que mais eu vou ensinar ela a falar. Eu vou incomodar ela até o final do ano, agora ela me paga, e daí diz o outro assim, se com a Dora que você adora, você já dá trabalho, imagina com a outra que você tá com raiva, vai acabar com a vida da mulher. Ele disse: vou mesmo. E eles são assim, se o professor respeita, eles respeitam, se o professor não respeita eles se vingam.

Nunca vou consegui fazer uma aula com humor

Segundo o show, eu pensei meu Deus! Eu nunca vou consegui fazer uma aula de humor né e depois eu conheci pessoas que já conheciam estas pessoas né, brilhantes mas eu não agüento mais é sempre a mesma piada, sempre o mesmo show, enjoa, e é isso que consome um pouco a gente, porque eu tenho pensado assim tem uma turma. Tem uma turma que tem oito período semana, teorias, teoria e prática, e turmas grandes para você ficar fazendo teatro, sapateando e esperneando o tempo todo pra as pessoas achar engraçado pra perfeição é impossível né. Então não adianta, tem que haver um meio termo, eu falei tem que se conformar e aí quando vêem os avaliadores falam é, precisava os professores lá na frente, não sei o quê, nada a vê, não pode, mas a gente tenta de outras formas, agora.

Na aérea da saúde é raciocínio complexo, não dá para discutir

Aqui na área da saúde como é que eu vou sentar com os alunos fazer uma mesa redonda pra discutir ação dos medicamentos, não passei nada, os alunos não sabem nada, não tem condições de aprender nem um texto, é um raciocínio muito complexo não tem animo de leitura, não tem muita experiência e tal. Então não é a mesma coisa que ler uma crítica, um comentário, ou uma crítica social ou política, sei lá, é uma outra área, pra nós não é fácil fazer isso e a gente tentou assim de vez em quando né fazer isso repartindo grupos dar um trabalho pros alunos lerem, tirarem suas próprias conclusões, mas eles não foram preparados pra isso pra começar né e aí aquela questão que eu te falei outro dia, eu acho assim que a criança precisa ser bem orientada, pra quando ela chegar a universidade ela esteja independente, então o professor não precisa ser mais uma estrela, né não precisa ser um artista, pra convencer o aluno de que ele esta no local agradável cheio de bonecos e que ele vai ter um futuro brilhante, porque o professor é brilhante, e ele já aprendeu a buscar as suas coisas, desde criança, aprendeu a criticar a analisar. Já leu bastante, já viu o que é uma boa leitura o que não é? Então ele chega na universidade pronto pra discutir com o professor, né. Então a gente quer discutir com o aluno, mas o aluno não dá pra discutir, ele não sabe nada.

Raríssimos alunos têm condições de discutir

Têm de vez em quando alguns alunos bons, né, que debatem que tem conhecimentos mínimos né, às vezes, eu penso nossa, há de aparecer um aluno que vai me desloca, né! Vai me fazer passar vergonha e apareceu uma menina assim bem preparada que me deixou mal depois, muito geniosa muito interessada, mas chegou pra incomodar, porque passava o tempo inteiro levantando a mão perguntando por quê? Por quê? Por quê? Parecia provocação, e ao mesmo tempo, eu sei que ela queria aprender era uma coisa tão irritante aquele negócio de estar sempre com a mão levantada e assim dificilmente ela tinha uma pergunta assim elaborada ela tinha e só queria mais detalhes, mais detalhes, e às vezes tem coisas assim, né! Na esfera micro ou na numérica né muito pequena, que agente ainda não sabe, existem hipóteses é o que acontece lá na seves e sei lá mais onde.

Tem um momento que o professor não sabe

Então se você chega e vai perguntando por que, por que, por que? Chega um momento que professor não sabe, não tem como chegar até lá né e mesmo que alguém já tenha estudado aquilo a gente não teve acesso a tudo a todos os estudos que existem né, a nível assim de molécula e DNA e coisa e tal. E muita gente pesquisando também ao mesmo tempo, é impossível saber tudo o que esta acontecendo sempre, sempre, sempre atualizado. Alguns falam assim, ah eu tô sempre atualizado ah, mas isso é exagero né, a gente está sempre lendo se esforçando, mas saber tudo a gente também não, não tem condição né. Mas na maioria das vezes que eu tenho observado é assim, tem alguns muito interessados e a gente consegue às vezes manter eles interessados o tempo todo né. Mas tem alguns difíceis de se interessar, e tem uns assim que eles são interessados, estão preparados pra ler e pra discutir um pouco, e apesar de tudo eu não consigo dizer que eu não tive um aluno que realmente fosse ler os artigos e fosse questionar alguma coisa, nenhum até hoje, se alguém feito à diferença. Eles lêem alguma coisa de vez em quando eles acham alguma coisa né, mas em geral eles dizem prô não entendi direito. Dificilmente eles vêm dizer: Prô! Acho que a senhora se enganou. Então o que a gente, passa em sala de aula em uma universidade, quase sempre é aceito pelo aluno e não deveria ser aceito, com verdade única né. Todos deveriam se questionar, como deveria ser questionado!

Tem professor que não ensina direito

Então algumas contribuições existem, mas em geral assim o aluno aprende algumas coisas numa disciplina e aproveita na outra ótimo né, mas não veio nada assim muito diferente do que já é rotina. E, às vezes, acontece de os alunos perceberem que o outro professor não ensinou direito, porque como médico os assuntos parecidos que tem sobre, sobre o método.

Ler porque precisava aprender

Estávamos uns dias atrás falando a respeito desse professor um aluno, ex aluno, sei lá. Eu não aprendi nada com minha professora, agora ela se mudou se aposentou, agora a gente tem e não sabe nada, eu disse assim interessante porque eu fui aluna desse ex professor né, quando ele era novo, e eu tenho a sensação de que não aprendi nada, mas quando eu penso assim não mas eu me lembro dos. Daí eu penso assim, mas como eu lembro disso, né, porque eu fui ler o livro eu estudei aquilo porque eu precisava aprender alguma coisa tinha prova e pensava o que será que vai cair na prova né eu não tinha assim né uma seqüência, era uma coisa meio que estranha. De laboratório eu consigo lembrar de uma cena muito vaga só, uma cena, não é nem de uma aula, uma cena que eu vi um, é o que eu lembro de uma aula de bioquímica, não lembro de mais nada que num determinado momento eu estava no laboratório né, sentada né num banco e não sei o que a gente fez lá que tinha um liquido azul, só lembro disso.

Não lembro o que nem o tempo que aprendi

Só lembro daquela cena. E eu tive dois períodos ou dois semestres dessa matéria, né. Então eu lembro que o ciclo de Krebs passou na minha vida também passou assim com lápis, proteínas, lipídios e carboidratos. Não era relacionado com nada, né. Eu só sabia que era glicose, tinha sabor de fruta e pronto, um pouquinho de aeróbica e aneróbica, que eu não consegui na época dar aula, captar essa diferença né, saí sem saber, li, estudei ouvi falar e não captei né, não entendi, então tem coisas assim, né, difíceis.

Dicas absurdas de uma palestra

Então o professor na palestra fez antes da palavra se rolou no chão e tal que a gente tem que olhar a criança dentro do olho, tem que se abaixar, ou então pegar a criança no colo, e aí as pessoas concordavam é verdade. E aí outra mãe diz, é faz sentido, a criança gosta de ser pega no colo, aí ela fica diferente com a gente, “olho no olho” e eu disse se a gente ta dando aula pra criança ter que deitar no chão, sentar pra ficar na altura da criança e tal e importantíssimo isso não pode ficar um sentado encima da cadeira pensado eu sou superior eu estou me sentindo superior brincando né, aí ele disse, mas é mas é verdade, é verdade tem muita gente que age assim mesmo, aqui dentro e por aí a fora e daí se alguém falou alguma coisa recursos humanos a que horror recursos e bateu a testa na parede, recursos humanos onde é que já se viu pessoas sendo tratadas como recurso assim todas as palavras que ele pode tem que passar a vida inteira vendo os vários sentidos das palavras né bem interessante, daí ele disse: ah vou me suicidar vou me enforcar ele voltou aqui na sala, viu tem aqui uma forca e que ele da aula pra criança e quando as crianças fazem alguma bobagem ele fala assim, vou me suicidar e põe a cabeça na forca eu fiquei

impressionada, eu e minha colega do lado. Ai isso é um absurdo, quem convidou essa criatura?

Força para o palestrante

Aí uma das que esta na minha técnica falou, a força né então, achando acho que era o momento de ele se dependurar na corda né, de novo aí eu fico impressionada assim, não sei, acho que existem exageros, já pensou você estimular uma criança a brincar de força! Eu acho que não é um psicólogo, acho que é um pedagogo mesmo. E comentou de Piaget, não sei o que, não sei o que queria que as crianças ficassem olhando. Uns pararam de olhar pra ele né. Eu fiquei mais analisando assim o comportamento da platéia em relação ao professor que é o que interessa bastante né, saber se é bastante útil o suficiente e, falar direito, e ao falar de educação ambiental, ele disse que educação ambiental, não é só aquela coisa de reciclar lixo, não sei o que, não sei o que de garrafa né, que é todo o contexto. Aí ele criticou uma coisa que na hora me chocou depois pensei né. Primeiro achei que ele falou uma coisa que faço isso né, e em seguida ele criticou isso, eu pensei: Imagina você por acaso ta fazendo uma atividade e busca com a criança, uma brincadeira, e aí você monta um joguinho pra criança jogar, ai você põe as crianças pra dentro né. Aquele jogo todo, e não gosta muito e aí da próxima vez você modifica a tua aula.

Minha aula tem roteiro fixo

Toda aula que eu tenho, principalmente aula prática tem roteiro fixo né. E, a cada aula que eu dou eu penso, mas eu posso mudar a dose desse medicamento ou via de administração ou tempo de observação, ou número de alunos envolvidos em equipe, ou posso botar de repente botar um responsável, um assistente. Eu posso, posso fazer alguma coisa, pra sair da rotina né, pra ver se a aula fica diferente, mais criativa, mais elucidativa, sei lá posso inverter completamente a aula, pensar numas conclusões pra isso e tal. E quando é que a gente consegue, não deve fazer isso. Tudo bem, a gente tem, não é o mártir da coisa né, mas daí parece que cai naquela questão dos alunos que eu tinha da pedagogia que vão botar os alunos pra brincar. Tem que controlar, ele não pode me deixar assim tudo na espontaneidade, sei lá, eu acho que tem que ter momento de avaliação. Se você avalia de fora e a criança nem sabe que esta sendo avaliada ou se você vai criando outras atividades né. Com outro grau de complexidade sem que ela perceba, talvez seja isso, mas eu pensei não! Acho que pra mim não serve isso, eu cada que eu faço eu levo lá e monto. Eu não vou deixar os meus alunos criarem coisas na minha aula. E que não é? Eles têm que observarem coisas, porque, quando eles têm paciente? Eu não vou mexer no paciente, eles já vêm daquele jeito. Eu vou ter que analisar o conceito, observar o comportamento do paciente e tentar fazer uma conduta apropriada com ele né. Mas para isso eu vou ter que

desenvolver um senso de observação, de receitas médicas, porque primeiro administra medicamentos para que depois observar se, para depois fazer o cálculo e conferir se estava certo ou não estava. Quer dizer tem uma certa conduta que eu preciso seguir né, então tem direcionamento que eu não posso deixar, se eu tivesse assim bastante tempo e bastante aluno interessado, tipo assim de mestrado, doutorado e que vai lá num grupo pequeno pra criar coisas eu posso até dizer olha eu tenho aqui uma droga, né! É feito sobre esse ângulo central porque eu quero discutir e podem usar como vocês quiserem, posso deixar eles criarem né? Escolher a via de administração, doses e podem testar à vontade, mas numa turma grande em que eu tenho que fazer eles interpretar coisas se eu deixar 20 mãos no laboratório, que eles nunca viram quando eles quiserem pra começar, vão sair mexidos né? Vão se machucar então tem um pouco de norma técnica né!

Técnicas para seguir e proteger

Não se deixar à vontade. Eu lembro alguns anos atrás, eu fui trabalhar, fui tentar fazer uma adaptação, e o professor mesmo disse ah você pode fazer como você quiser a disciplina, os dois professores disseram a mesma coisa, tanto o de um curso quanto o de outro. Disseram essa disciplina é meio, o professor faz como quer. Ora existe uma emenda né que deveria ser respeitada, mas não a que eu pedisse né. Fica a meu critério, aí fica pior a situação, e você não ta habituada com aquilo, e não tem nada que te oriente, fica ruim né aí você cai lá no meio do povo. É vai ter que aprender. É vai aprender errando né, então eu fui lá espontaneamente: Escuta vocês querem aprender aula de que?

O que vocês querem?!

Aí se fornece a coisa como vocês querem a aula: Dialogada, aberta? Ah! Vocês querem fazer prova? Não! Vocês querem não sei o quê? Né! Então se for aberta em massa, tem que mais ou menos assim, tem que ir lá e negociar com eles, e a primeira coisa que eles querem negociar é que a gente não faça prova ou se fizer prova que tem que de dois de repente três, o resto é perda de, trabalho de participação em aula, relatórios, não sei o que mais. Então, a educação fica num ponto diferente. Eu estava aprofundando algumas coisas e tu não sabes porque, se eu testou ou tava lembrando e, tenho que dizer porque de tais e tais coisas, porque ela tem que me dar sustentação, e ao mesmo tempo tem que servir de referência e permitir troca e coisa e tal. E aí, acharam eles super bom, porque o professor que eles tinham lá e se aposentou agora era mais de conversa, dar risada acho, bater papo, sei lá, né!

Um neg-ócio inegociável

Então eles estavam acostumados a ter problemas com a disciplina e quando eu entrei e comecei a dar aula e aula e aula, eles vieram negociar comigo. Pra ser mais light porque não sei o quê? Porque eles não são biólogos e não vão ser, que eu não precisava andar muito, e daí cresceu aquela lenga-lenga esse negócio, negociar? Ah! A gente quer participar né. Eu cheia abri assim pra eles fazer pergunta e tal virou uma bagunça. Aí eles começaram, aí um dia eu disse: Escuta vocês não queriam liberdade, vocês são adultos universitários, não sei o quê? Ah não! Mas isso não funciona, a gente fala que quer liberdade, mas a gente não sabe, a gente não sabe usar da liberdade a senhora tem que exigir. Então e com eles eu aprendi também que a gente. Que assim que meio de inicio de carreira, então eu achava porque eu via alguma coisa de pedagogia que eu tinha que negociar tudo, você tem que negociar desde o primeiro dia de aula: tipo de prova, como que vão ser as aulas, se vai ser expositiva ou não né, se vai ter trabalho, pesquisa ou não vai ter. Então eu fiz toda aquela negociação, e achasse bom, já que eu negocie assim eles vão ser meus parceiros, eles vão participar da aula, né eles vão colaborar comigo, eles vão prestar atenção quando eu estou falando alguma coisa, eles vão me responder quando eu perguntar.

O engodo da parceria, resgate da autoridade?

Mas não! A parceria é assim: a senhora faz de conta que dá aula e a gente faz de conta que assiste, e todo mundo passa por média. Então vai criando um clima difícil, porque eu queria trabalhar e eles queriam bagunçar, até que eu levantei a questão de novo, mas nós não tínhamos negociado que vocês seriam né, a gente iria ter uma aula bem participativa, que vocês iriam perguntar, participar da discussão e tal. É, mas não funciona professora. Bom, então eu aprendi uma coisa com vocês. Vocês querem liberdade, mas é uma liberdade vigiada.

É professora, é verdade. Não há como dar liberdade pra nós. O professor por mais liberal que seja tem que ter o domínio sobre tudo tem que controlar, não pode abrir assim. Se abrir um debate eu dou aula, se eu abrir pro debate eu trabalho a aula, em geral acontece à aula. Então aquilo foi um encontro marcante na minha carreira, de como negociar até onde negociar, e quem é o professor que vai nos ajudar. Então a gente acha que a vida é assim né. Acha que dá uma abertura pra eles pra estágio pra né, e não funciona bem. E daí fica difícil, você ser uma pessoa né. Sério, responsável e que dá abertura pra esse cliente. É o que tenho tentado fazer desde então né, ter uma postura de que eu estou lá na frente e eles precisam me respeitar, assim como eu os respeito, mas eles têm de ficar quietos se eu estou falando né, ou então eles têm de pedir licença ou então se retira se não estão interessados.

Ser universitário não é só passar no vestibular

Eles se concentram mais de, acho de 18 a 22 por aí, né . Eu acho que são muito confusos nesta faixa etária, eles querem ter uma postura de adulto, mas não têm, eles se perdem, eles é, parece que eles querem representar uma coisa que eles não são. Eles tão na universidade, e querem mostrar eu sou adulto eu sou universitário. E aí no andar né, das coisas do dia a dia, eles se perdem, porque não são tão adultos como eles pensavam ser. É, mas não tem isso não, é fez, passou no vestibular, pô acabou, tá pronto. Aí os pais ficam tranquilos, tem motivos pra fazer festa. E os alunos ficam também mais tranquilos. Quando passam no vestibular né. Só que aí tem em muitas situações, que não estão bem.

Não há um tipo de aluno

E se não trazer para o lado particular, tem gente que vem com muito sacrifício, né, mas mesmo quem vem com muito sacrifício nem sempre ele quer crescer, exige bastante, sei que ele paga com dificuldade e tem garantia de passar. Então se for difícil pra ele, ele não vem, e por outro lado, o outro paga com dificuldade e quer retorno. Então não tem humanidade, tem que ter dinheiro quem tem vontade de aprender tem os que têm dinheiro, isso é assim como, tem o carente que quer subir na vida, e quer aprender e, tem carente que precisa do diploma pra ganhar mais financeiramente, o pobre que tem dificuldade ele quer caridade, tem muitos alunos que querem que a gente tenha pena, tem vários alunos assim.

Os sofrimentos

Tem alunos que vem com depressão que trazem o pai que trazem a mãe, que trazem atestado do psiquiatra dos médicos, e que reprova. Eu tive uma aluna que queria que a mãe entrasse na sala de aula em dia de prova e ficava tremendo lá do lado de fora e que eu sabia que ela estava assim porque não tem condições gente, ela não consegue estudar, não consegue aprender ela tem dificuldade, e aí os pais tem dinheiro, então ela usa um pouco assim, dos pais, ela ta sempre trazendo lembrancinhas, mandando e-mail, conversando, e aí ela deu um trabalhão na primeira vez que ficou comigo, porque, por mais boazinha que eu fosse ser e atenciosa e compreensiva eu sei que a pessoa tem que mostrar o mínimo.

Sou boazinha

Boazinha é assim é que eu sou educada, respeito às pessoas, eu escuto as pessoas, eu olho nos olhos né e ouço toda a ladainha que, às vezes, eu sinto que é falsa e as vezes eu uso dos meios mais legais possíveis para saís da situação sem ofender a pessoa, do que dizer assim ah você ta mentindo, você ta enganado , você é falso, você não

ta com depressão, às vezes, eu vejo que a depressão não é verdadeira, que ela é provocada, ela é uma forma de tentar conseguir piedade da gente e dos pais também . Então esse é um caso que ta de novo nas minhas mãos, a primeira vez que ela se chocou comigo, o pai viu né, eles já estavam quase doentes os coitadinhos, e vinham e eu os tratava com carinho, ah hoje eu fui pro médico, e mudou de medicamento. E no dia de prova ela veio toda maquiada, numa depressão assim com cara de se suicidar assim pelo grau de problema, mas o olho dela e, eu pensei assim, nossa toda maquiadinha eu pensei assim, nossa, que depressão é essa que se produz toda para vir fazer uma prova. E, quer que a mãe venha junto e segure na mão e coisa e tal. E aí ela disse ah prô a minha mãe pode entrar comigo eu to com medo de passar mal?

Mãe não entra

Aí eu disse não! Não pode, se você não esta em condições de entrar você tem de tirar um atestado, tranca o curso né, primeiro você vai se tratar. Eu disse então você pode sentar na minha frente, bem perto de mim que eu te cuido, e a tua mãe fica no corredor, se precisar de ajuda eu chamo tua mãe. Então tá! Então a senhora me cuida. Aí ela entrou sentou na minha frente, e tentou fazer a prova, mas eu sabia que ela não ia conseguir fazer porque ela não estava estudando, ela só esta apelando pra piedade e aí ela fez a prova e foi mal, esperou pra eu corrigisse, queria que eu corrigisse na frente da mãe, né meio pra impressiona, aí ela tirou dois e pouco que eu né ainda considerei.

Um apelo

Ah prô me diz eu preciso saber porque vai ter outra prova e se eu não souber a nota eu vou ficar sem nota. Achando assim que eu ia ficar com pena, e dizer ah você tirou cinco, seis, bom, infelizmente, você foi mal né, você não tá estudando, claro que não conseguiu ir bem na prova, tu tirou dois, cinco esta é a nota , na frente da mãe. Muito bem, dali uns dias veio tentar fazer exame, então não conseguiu nota pro exame, ela disse: Ah prô tentei, estudar, estudar, mas eu tenho um exame e não consegui, ah então tá difícil. Ah porque todos são difíceis. Ah também, com uma mãe assim é o fim, exame todos os dias, deve tá muito difícil eu tô deprimida, não vai ter jeito né a não ser que os professores tenham pena de mim. Aí ela vem fazer o exame, e queria porque queria que eu corrigisse o exame porque ela queria ir pra casa tranqüila, ela disse pra estudar pra outro exame. Quando ela disse, que queria ir pra casa tranqüila, ela queria que eu aprovasse, ela. E aí eu me liguei de corrigir o exame, aquele dia, mas é muita pressão, já to cansada já corriji no dia da prova, já dei a nota real, já sugeri que ela trancasse e ela continua insistindo. Aí eu disse olha, eu vou corrigir depois né, no horário de intervalo e te entrego de tarde, de tarde estavam lá ela e a mãe esperando de novo. Reprovei, reprovei não, ta provado que ela não tinha né. Então

foram ver a nota e ficou, horas lá, me esperando, e claro que um motivo desses, é sério, eu digo: Ah, meu Deus! Claro que passou o semestre ela não me olhava mais. Aí ela voltou de novo, fui lá ver ela assim, mais tava tranqüila, não sei lá o que e conseguiu e passou.

Continua com a mãe

Agora ela ta no nível dois da minha disciplina e já começou de novo com a mãe dela. E a mãe dela disse, ah ela ta tão deprimida de novo, nossa eu já disse pra ela, minha filha recém é a primeira prova você pode recuperar. Estamos no começo de abril, e já começou um processo de piedade, mas é um problema que eu vou ter de passar, mas eu to cansada, e já aconteceu algumas histórias assim de alunos chegarem a se formar com essa enrolação toda, né e, no final a família vem reclamar na universidade, como é que deixaram chegar a esse ponto, sei lá o que, só querem o nosso dinheiro e, agora que meu filho vai se formar, vocês dizem, que não pode e, então a gente fica discutindo isso.

É diferente nas ciências...

É diferente porque a gente tenta a gente quer dar ciências...e, a gente tenta resgatar um pouco ter né, um fundamento mais teórico, mais humanizado, e tal a gente busca isso. A gente busca mais não é fácil de resolver na sala de aula, então se a gente humaniza demais a gente solta e aquele conteúdo científico a interpretação dos fenômenos biológicos fica superficial. Não, a gente assim, a gente que, o que é humanizar? Entende, será que eu fui grossa em não deixar a mãe entrar em sala de aula? No início eu fui grossa, compaixão, não sei bem. A gente busca né! A gente, não quer ser muito técnico. É a gente quer ser muito técnico a gente quer dar espaço da abertura, mas a gente não consegue muito. Se a gente desse assim um texto, eu imagino assim né em outras áreas, se a gente tem um texto pra interpretar eles dizem pra mim no corredor que tu fez na aula passada, a passada qual foi o ritmo da aula o que aconteceu depois desde o momento da aula, o que, que tu fez, o depoimento a leitura, e não sei o que do texto e depois o que tu fez o fechamento da aula. Então eu acho que é um mal de estática, também né. E daí eu pensei se eles lembrassem e tudo. Mas e eu não preciso trabalhar com esses ténis em sala de aula porque eu gosto de trabalhar né, com a biologia e sabendo isso tudo, né. Aí absurdo. Então é pra mim é mais estimulante né.

Gosto da minha disciplina porque lido com medicamentos

Eu acho que é por isso que eu gosto da minha disciplina, porque como lido com medicamento, e que é dentro de uma saúde, e quando lido com a saúde eu lido com sentimentos, com a sensação de dor, de prazer, de felicidade, de descontrole e controle depois melhora. Então eu lido com esse lado né. Eu não fico assim na bioquímica só né, na

anatomia dura e crua eu consigo trabalhar o emocional das pessoas né, porque no tratamento tem toda parte do emocional no tratamento, né medicamentoso, isso pode estimular, faço toda essa leitura assim né, do emocional junto. Por isso eu acho, eu sou mais feliz né, tem um monte de gente que diz...Ah não suporta nem de ouvir falar, depois disso se e de algumas aulas eles dizem: Nossa como é interessante mesmo! Oh! Como é que pode isso? É uma coisa interessante. É, mas como eles são de fora eles acham de repente que estudar farmacologia é estudar bula de remédio.

Sou apaixonada e insatisfeita

É eu sou apaixonada e insatisfeita né, continuo te dizendo que estou insatisfeita. Não sei eu sempre gostei de ser professora, achei que devia ser professora né, depois eu só cheguei à farmacologia porque fui desviando, fui seguindo o que surgia né. Fui aproveitando as oportunidades que apareciam fui indo. Mas surgiu uma oportunidade que eu peguei. É, foi assim: primeiro eu fui fazer o que queria, era ciência né, gostava de bio, também gostava de matemática, então queria ser professora. Não pensava em ser professora de criança, eu queria, gostava de seres vivos humanos e animais, então fui pras biológicas né, e aí eu fiz ciências, mas tinha uma coisa de família eu precisava ser doutora da família, então me dispus a ser doutora da minha família. E como minha mãe achava que né, ela sempre dizia desde que eu era criança que eu queria fazer, não sei porque né. Acho que né: o homem faz medicina, e a mulher faz ...eu cresci achando que se eu quisesse alguma coisa seria...né, mas nunca pensei como algo pra me realiza, era uma consequência só da minha vida, até ser doutora, doutora da família eu não pensava por mim não. Nunca pensei ah vou ser doutora. Inclusive quando saiu né a média e a provação né do vestibular, eu tava no restaurante do meu irmão. E aí, o resultado. Ah passei que bom vou fazer, aí passou duas horas né e aquele povo todo fazendo passeata né, na cidade e fazendo festa fazendo folia. Eu pensei gente eu passei pra...quanta gente queria ter passado. Eu passei fazendo faxina e nem lembrei de comemorar, aí resolvi tomar um banho e fui na casa da minha amiga né, porque eu tava vendo que eu não tava, eu não tava na real né.

Sonho de um aluno, sonho da mãe não era um sonho meu. Adorei as aulas

Também agora há pouco tempo um aluno disse assim: Prô eu não acredito que a senhora é... e não exerce a profissão, meu sonho era fazer e eu não pude fazer, a senhora tem o título e não aproveita! Eu disse: Pois é a vida é assim, né e, tudo foi fácil pra mim, eu era pobre, mas consegui crédito educativo, enfim, mas nunca foi um sonho, eu não tinha assim nem imaginava, qual é a importância de, eu sabia não! Não era um sonho meu era da mãe. O meu acho que era ser professora né, por isso que é possível. As aulas né, porque eu adorei as aulas, então quando eu tava na quando eu era aluna e já comecei assim a ser

monitora...Fiz vestibular passei, depois comecei assistir as aulas, e comecei a fazer curso, né, e continuei sempre a ajudar minha mãe, meu irmão e tudo. E aí minha professora no final do curso de odonto me criticou, que eu tinha me preparado para ter meu consultório, e não tinha procurado emprego lembra, porque ainda aquilo não era pra mim, eu tava ali por minha mãe. Só que aquele dia acho que foi bom, porque mesmo eu tendo feito odonto e no sonho dela né por vontade dela, fui eu que fiz, ela sonhou, mas eu realizei né. Então quer dizer que muitas vezes eu fiquei chateada né, porque ela botou um sonho em mim, me fez realiza, me deu o tipo de corda, mas parece que até hoje eu não consegui realiza o sonho dela de fato.

Ainda parece que não consegui realizar o sonho dela

Ela achou que tendo uma doutora em casa, ela seria uma pessoa rica. Eu acho, que teria uma estabilidade, um padrão de vida. E eu não dei isso a ela, e, aliás, eu não consegui dinheiro com a profissão, e ela queria um doutor que buscasse dinheiro, só que isso não era o meu sonho, eu realizei o sonho dela, mas o sonho dela de buscar dinheiro e ter sucesso, status, não me interessou, e chegou um momento em que eu espontaneamente fui fazer o que eu gostava, eu fiz o que ela queria, por ser uma filha né, que sempre fez tudo né. Sempre dedicada. Então filha do meio entre os mais velhos e os mais novos, eu ajudei a sustentar a família inteira, e assim como não ganhava salário mínimo tinha que ajuda a sustentar a família né.

Sustentar a família meu destino

Então assim passei a minha vida inteira ajudando a sustentar minha família e realizando sonho deles, e não consegui realizar todos, que é ganhar bem pra sustentar todos eles ainda, até hoje eu ajudo meus irmãos, com dinheiro, e em alguns momentos eu tinha pouco dinheiro, mesmo assim eu ajudava então dava um pouco de dinheiro e a pensão e depois eu percebi com alguns anos que eles não faziam nada pra se ajudar, só esperavam que eu levasse, carinho né, amor, compreensão e dinheiro. E aí eu comecei a mudar o discurso e diminuir as visitas e dinheiro, dinheiro que eu não conseguia fazer muito né, eu digo assim eu não vou mais te dar vá fazer alguma coisa uma vez eles foram na universidade e eu acabo ajudando, mas não tem problema.

O retorno tem que ser pra ela: minha mãe

Tem essa questão da minha mãe, que me incomoda ainda, minha mãe me criou esse problema na vida, também por causa dessas coisas né, d'ela. Acha que se eu fiz, foi causa d'ela então o retorno tem de ser pra ela, e não pra mim, meu marido meus filhos. Os meus filhos fazem parte do contexto é claro, mas marido não, marido não faz parte da

família, então tinha que ser tudo canalizado ali, eu e ela, que me apoiou e os meus filhos, o resto se sobrar um pouquinho a gente ajuda, e eu nunca consegui fazer assim eu sempre acho que eu tenho que ajudar que eu tenho que ajudar quem ta precisando mais, ela, mesmo sendo minha mãe, se eu acho que ela tem dinheiro suficiente, se eu pago o aluguel dela, dou mais comida extra, dou a pensão, e ela ainda trabalha até hoje, e eu aqui fazendo conta e fazendo dívida e ela tem tudo o que ela quer. Eu acho que tá bom, não precisa mais pra ela, eu posso cuidar meus irmãos que são filho dela também, né. Então, às vezes, ela é, não ajuda mais porque eles tem que aprender, não eu vou ajudar sim, e às vezes ela mesmo ajuda, mas de uns anos pra cá ela ajuda, mas depois cobra, olha eu te dei tanto e quero de volta, e não sente vergonha em fazer isso.

Ela é minha mãe

Ela é assim, ela corre atrás. Ah! Um tempo atrás me deixou com um bom preço. Pedi dinheiro pra comprar banana, macã pras crianças, e no dia seguinte ela me pediu pra devolver, e ela era viciada em jogar no bicho, ela sabia que eu pedi o dinheiro pra comprar comida pras crianças, e ela me pediu o dinheiro que ela tinha que jogar no bicho. Aquilo me deixou arrasada, eu pensei eu fiz tanto por ela, já fiz odonto por ela, eu ajudo no que eu posso, eu sou carinhosa com ela e ainda me cobra 5 reais, que na época sei lá quanto que era pra jogar fora, eu não repito, então são assim algumas marcas que eu quero esquecer, porque ela é minha mãe. Ela não percebe isso.

O Pai

Não tenho mais, foi outro problema também, que eles se separaram, meu pai veio morar comigo, ela entrou em depressão, então enquanto ele não saiu da minha casa ela não melhorou. E ele era doente. Eu fiquei cinco anos com ele agüentando a depressão dela, o sofrimento dela, aí quando eu o convidei pra sair da minha casa, pra ir morar com meus irmãos, ele chorou, eu me arrependi na hora né, mas eu passei cinco anos protelando isso, agüentando firme a pressão d'ela. Aí ela tentou suicídio sempre que ele vinha perto de mim ela tentava suicídio, daí eu socorria, nunca tentou quando eu tava longe, aí ele saia de casa, porque ela havia tentado suicídio, e me pressionando, pressionando.

Ou o pai ou a mãe

Dizendo eu porque você fez...porque eu te ajudei, te ajudei, teu pai foi um fracasso. Aí eu pedi pra ele morar com meus irmãos. Ele chorou e disse tudo bem eu vou né ele era muito orgulhoso, ele disse eu saio daqui, mas eu sou doente, e tua mãe não é. Ele tinha, bronco enfisema pulmonar, mexia com cola de sapateiro, e depois de velho bebia um pouco, mas não era alcoólatra né, e ficou em casa e tal, ainda com tuberculose, a tuberculose e o

enfisema por causa da cola de sapateiro. E ele tava muito debilitado né. Então ele teve infarto, já tinha se recuperado em casa, ele tava fraquinho, e eu né. Não agüentei mais, e pedi pra ele ir morar meus irmãos, eu pensei: Dora você não é sozinha, tem quatro irmãos, eles podem ajudar.

Tinha impressão que só eu tenho que ajudar

Eu dizia, mas eu tenho impressão que só eu tenho de ajudar, aí me convenci de que os irmãos tinham que ajudar, só que os irmãos não cuidavam dele, botaram lá num canto e largaram e ele morreu, subnutrido, sem sobreviver né e não falava nada. E a minha mãe ela veio morar comigo assim, que ele saiu de lá, em uma semana ela tava curada, da depressão há cinco anos, e ela disse, que eu curei ela levando ela pra lá. Aí eu cuidava ela de perto. Cuidei dela do medicamento dela, em uma semana ela tava melhor.

Eu quero esquecer

É então eu sofri muito, e daí eu quero esquecer. Mas as coisas, não quero ter um sentimento assim de mágoa e tudo né. E quero amá-la, como eu devo amar né a mãe, como ela merece, amor de mãe. Mas eu tenho um certo bloqueio né, às vezes me sinto mal por não conseguir amar tanto quanto eu gostaria, quanto eu acharia que seria natural né. Então eu tenho de me policiar, eu penso ela é minha mãe eu tenho de ser mais carinhosa, eu tenho que ser forte. Mas às vezes eu chego lá e ao invés de ser carinhosa, eu fico furiosa, com as atitudes dela né. De pensar que ela já tá velhinha. Mas que nada tá velhinha. Mas ela se cuida mais do que eu, ela passeia. E ela entra em depressão quando ela quer e fica boa quando ela quer. Ela mesmo, diz isso: Eu entro em depressão quando eu quero!

Eu sei o que ela tem

Então no ano passada eu tive que interná-la, pagando quarto particular, quarto com telefone, sempre que interna pelo SUS ela melhora né. Eu disse pro psiquiatra, pelo amor de Deus, interne, ela. Ela não está bem mesmo. Eu disse interne, pode internar eu fui fazer o diagnóstico, eu sei o que ela tem. É ela não tá bem ela tá com depressão, eu disse: Eu sei, eu conheço a depressão da minha mãe, tem que ser uma internação agora e, tem que ser particular e em quarto com telefone, eu tenho certeza. E não deu outra, aí no dia seguinte. Ah não precisava colocar num quarto desses. Eu disse, não, claro que precisa, a senhora merece esse quarto. Aí dizendo assim pra minha irmã isso de noite né, pois é, de noite mesmo, aí ela disse: Pois é amanhã de manhã você não esqueça você liga pro fulano, pro cicrano, pro cicrano e diz que eu to aqui, dá o quarto e tudo. Isso que ela tava querendo se matar aquela noite, daí eu internei pra ela não se matar, mas antes dela tentar o suicídio

ela disse: Oh liga pro fulano, liga pro cicrano, avisa que eu to mal, que eu to no hospital, e aí vai encontra o L, logo amanhã de manhã, como e que ele vai saber.

O que ofertas não lhe agrada, não é suficiente

E aí quando eu cheguei lá de meio dia, no intervalo aqui, e aí diz assim a minha irmã: Sabe que a mãe não gostou do pijama, mandou trocar, eu olhei assim e disse: Que amor o pijama muito diferente. É que ontem eu estava...Eu disse: meu Deus do céu olha uma pessoa que estava se despedindo da vida, ontem ela me chamou na casa dela, pra se despedir porque ela ia morrer, ela queria que eu chamasse todos meus irmãos pra ela se despedir.

Devo ter pena, e dele telefonar pra todo o mundo, e não queria ir mais pra casa, ela dizia assim pra mim, o doutor já teve aqui, e disse: Que eu to muito mal, que eu tenho que ficar no hospital, daí eu disse: pois é, fique então e vá descansando. No terceiro dia eu disse pro psiquiatra vá dar alta, porque eu não agüento mais pagar conta, enquanto você disser que ela ta mal ela vai ficar. Daí ele já tinha entendido, tudo deu alta. Então ela é assim, ela precisa daquele status que ela sonhou ter né, e ela ainda precisa conhecer o mar... e eu não to conseguindo levá-la pra conhecer o mar, e eu acho que ela não vai morrer antes de conhecer o mar . E agora ela ta braba com uma, uma...Eu sou a doutora.

Mais um pedido

Eu tenho de levar ela conhecer o mar e tal. Então assim, ela jamais iria num Creati, imagina ela se misturar com velhos, porque ela né. Ela, ah sim, tão velho tão morrendo e fala assim de Creati: Deus me livre!

E aí ela tem de conhecer o mar, eu disse o tem que tem de ser o mar, que bobagem, quanta gente que a senhora conhece, que nem conhece o mar né. Quantas pessoas nunca vão conhecer o mar, porque que a senhora tem que conhecer, a senhora quer conhecer, mas não que não possa viver sem isso. Já ta com mais de 80 anos, e agora ela começou com essa mania de conhecer o mar faz pouco tempo. É então assim, dependendo eu não posso ir, claro, mas tem outras pessoas que vão de repente ônibus. Não! Não se for é com a filha a doutora, mas de ônibus Deus me livre.

Mais doutora que amiga

É, então sabe que eu posso te levar pra praia. É a doutora mesmo, tem mais doutora que amiga. Não é a doutora, mas é a amiga, sabe a obrigação de deve conhecer o mar não sei né, gente velha. Então penso assim, eu não quero ser uma professora, que ficar falando mal da minha chefe, minha colega, eu disse pelo amor de Deus, eu não quero ser uma professora, como a nossa colega, que esta sexta feira agora ta saindo. Desde nova foi uma

professora que ninguém quis. Que não acrescentou nada, e agora graças a Deus ela tá em cima do muro, então a coitadinha, tá se aposentando, mas ela assim começou a carreira como coitadinha, e passou 30 anos como a coitadinha, é triste isso. Ela mesma tem uma cara de coitadinha. Ela veio fazer uma aula, ela dorme na minha aula, nunca vi aquela mulher abrir a boca pra nada.

Professora coitadinha, não

Né! Sempre coitadinha, e ontem me ligou e ela sempre teve que trabalhar pra ganhar o salário pra ajudar a sustentar a casa né. Mas meu Deus! Eu passei a vida inteira assim vendo os alunos querendo tirar, ninguém respeitando, ninguém chamando pra nada, eu pensei assim o que aconteceu, que coisa triste isso. Dá impressão assim, dá impressão, que ela serviu o marido, e que ela se manteve no trabalho, por pressão de salário, o marido disse: “você não vai sair, mesmo que queiram te tirar você não sai, nós precisamos do teu salário. Então você vai lá senta num canto. Eu dou aula e garante o salário”. Eu acho que é isso. Ela se sujeitou a isso por uma questão financeira e por ser uma professora antiga, não sei, meio sem iniciativa, sei lá. Eu gosto dela como pessoa assim. Eu tenho pena, mas eu não quero ser né ser cedida de pena. Eu vou lá na despedida dela né. Vou dar um abraço bem carinhoso porque eu acho que ela deve ter sofrido muito sem poder se queixar pros outros né.

Preguiça ou cansaço

Trabalho é trabalho, é um ditado. Eu brinquei com um colega assim, gente, mas nossa como eu to preguiçosa hoje. Ele nunca me viu trabalhando né ele disse: Você não pensou na hipótese de você estar cansada, eu disse: Não. Sabe que eu não pensei nisso, eu achei que tava com preguiça mesmo, mas acho que você tem razão eu acho que já trabalhei tanto que eu acho que to cansada. Tem momento em que, meu Deus, eu não to conseguindo ler. Ai eu sai assim nossa, mas como eu to preguiçosa hoje e daí eu saí pro meu amigo, pro meu colega, e tenho usado isso às vezes, mas se você não se der conta chega o momento em que tem de trocar de talento, fazer outra coisa.

Tua energia toda lá

É o meu percurso assim, foi assim então questão de família, mas eu sempre fui aceitando, quer dizer aproveitando as oportunidades que me davam mais prazer. E porque que surgiram varias oportunidades. Também já falamos, porque quem ta na lida, lida né, quem tá trabalhando, vai aprendendo, vai ficando conhecido, vai recebendo convite, ou vai né. Ou precisam da gente mesmo, porque vêm interessados em alguma coisa e falam, oh! Fulano sabe fazer. E nos últimos anos, eu falei que comecei a fazer pesquisa sozinha,

aprendi sozinha, e de repente eu tava aqui, orientando professoras que souberam, que eu trabalhava com plantas, e o que eu fico curiosa em querer saber o que faz com que tu tenha que ficar usando do programa assim mais tantas horas envolvido num plano, num experimento digamos, o que faz com que tu não veja que a tua energia toda lá.

Quanto mais, mais faço

Eu não sei. Eu me senti na responsabilidade acho que de alguma coisa importante, sei que o trabalho me dá prazer, e aí como quando o trabalho vai rendendo, quanto mais eu faço, parece que mais eu estudo dá resultados. E o resultado me anima a gostar né, se eu não trabalho, eu não tenho resultado, então eu fico sempre pensando, é isso é uma das coisas que me orienta, se eu ficar pensando como vai ser, eu vou só ficar pensando, então eu não gosto de pensar muito, eu gosto de fazer o que aparece pela frente. Me convidam, eu to indo. Aparece um curso eu to fazendo. Depois que eu to lá no curso me pergunto: o que você ta fazendo aqui?

Depois do doutorado fiz especialização

Sim! Quando eu fiz especialização, há uns quatro anos atrás, aquela especialização, de educação a distância, que aquele pessoal do Paraná aplicava, que eles vinham uma vez por mês. Eu fui fazer especialização. E aí cheguei lá tinha outros doutores também fazendo. E alguns diziam assim o que você ta fazendo aqui? Você já tem mestrado, doutorado. Eu dizia, eu já tenho mestrado, doutorado, mas eu não fiz especialização. Pulei uma etapa, eu vim recuperar, brinquei né. Pensei ué, por que eu to fazendo especialização? Porque eu quero. Achei interessante, não tenho o que fazer em sábados, até tinha trabalhos a gente fazia bastante trabalhos era uma pesquisa ou outra.. É, mas era um sábado por mês que a gente tinha aula presencial, o resto, era via internet, que você poderia trabalhar em casa. E eu tinha podido estudar, né.

Lembranças do doutorado

Porque diziam assim né quando eu fui fazer doutorado, me chamavam de burra, né porque você deixa teus filhos pequenos, tão longe de pai em busca de título né que não vai te dar nada, além do título. Não vai me dar alguma coisa, e pelo menos eu não vou ficar esperando, que os outros me digam o que é um doutorado. Eu vou poder dizer doutorado é isso né. Eu gosto de conhecer, eu não consigo viver com a informação que os outros me passam, eu tenho que viver a experiência né, nem que seja assim só pra dizer eu fiz, é difícil, é horrível, ou então dizia assim e eu tenho dito pros meus alunos isso pelas minhas experiências. Ah! professora será que eu consigo fazer um mestrado, é tão difícil, né? Bom, quem falou que é difícil? Doutorado, então eu acho que nem vou fazer. Bom, mas imagine,

você sabe que eu já fiz mestrado, doutorado, especialização inclusive eu acabei de fazer. Eu já fiz isso tudo. Grande coisa, eu tenho doutorado, a maioria das pessoas não consegue fazer.

Admiração dos alunos!?

Pois é né Prô! Tem gente que esta fora disso. Ele disse tem gente que porque “O meu doutorado, que tem doutorado e não sei lá o que, porque, se vocês quiserem fazer doutorado, porque eu ralei muito pra chegar aqui”. Mas e porque dizer, eu fiz doutorado porque?

Eu queria, queria aprender alguma coisa diferente e queria viver um doutorado, pra poder dizer o que se passa num curso de doutorado. E eu não tinha feito especialização então eu queria saber como se faz especialização, qual é o emocional, qual é o desenvolvimento, qual é o compromisso que eu vou ter.

Depois de tudo ainda uma especialização

E fiz, aliás eu quase, quase rodei, porque a minha monografia final, eu deixei por último. E fui fazendo aos pedaços e não teve meio, quando estava pra vencer, eu disse: Gente e agora ou eu faço este final de semana, ou escrevo ela inteira, se eu já tinha montado assim alguns, se eu tinha, se eu tinha assim traduzido alguns artigos, e tinha deixado por lá os textos né. Um texto aqui, um texto ali. Aí me disseram, todo mundo na máquina, terminando e brigando e não sei o que. E, eu não tinha feito a minha, eu disse gente, eu vou fracassar agora sim, no finalzinho da minha carreira. Não!

Desafio do tempo; em 3 dias cinqüenta páginas

Peguei, uma sexta, sábado e domingo e juntei todos os textos, baseados no que eu tinha, peguei um assunto que eu já tinha usado dentro do curso como uma aula, que a gente tinha uma das tarefas, que era como uma aula, era via internet, porque a especialização era educação à distância né. Então eu já tinha montado uma aula, como eu daria uma aula na Internet dentro da minha área. Aí peguei aquela aula e desenvolvi, aí botei umas justificativas, fiz uma revisão de literatura se estavam indiretas, escrevi, e mandei pro meu orientador né, em Curitiba, mas como eu tenho prática em escrever, e orientar alunos e tudo, eu pensava tenho que fazer pelo menos umas quarenta páginas senão não vai dar, tinha que ter conteúdo né tinha que estar bem escrito, porque eu sou exigente pra escrever, tem que ser feito em 3 dias, e tem que chegar 40, e no fim chegou a quase 50, quando eu fui colocar a referência e tudo mais. Eu mandei o professor que leu, e diz ele que leu, olhou por cima, eu não sei, e deu a nota máxima eu acho, porque estava bem escrita, e disse olha

ta vendo, eu passei três dias fazendo o trabalho, mas porque que eu consegui fazer a monografia em 3 dias.

Eu tenho experiência de vida

É porque eu tenho uma experiência de vida, porque eu já tinha feito um mestrado, um doutorado, e porque eu já tinha orientado dezenas de alunos. Porque eu já tinha sido banca várias vezes, então pra quem já passou pela experiência é fácil. Agora quem faz pela primeira vez, não vai conseguir fazer a monografia assim juntar os detalhes e em 3 dias fazer a monografia.

Sempre querendo aprender

Eu queria aprender. Eu queria porque assim, falam da educação à distância e eu pensei o que é isso, será que é ruim. O outro diz: Não! É bom. E pensava assim, o que será que é ruim? O que será que é bom? Surgiu um curso aqui dentro, eu disse aqui, aos sábados à tarde, uma vez por mês. Imagina! Eu não vou ter outra oportunidade dessa, exatamente e não teve outra oportunidade, então eu fui assim uma das primeiras doutoras. Eu fiz o primeiro curso de educação a distância, eu tenho os certificados eu sou especialista de educação a distância, e eu fiz não pensando só em mim. Eu pensei assim daqui a um tempo vai surgir a curiosidade, oportunidade. A universidade vai precisa...de aluno que tá lá na sua empresa, não tem tempo pra vir pra cá, pra se deslocar. E a universidade pode vir à falência se os alunos todos procurarem fazer estes cursos pela internet né.

Eu estou nessa

Então pra universidade poder atender os alunos, tem de ter professores formados, e eu to nessa né. Se a universidade mudar eu já estou preparada, a mesma coisa aconteceu quando eu fiz doutorado, eu pensei se a universidade precisar de doutor, eu tenho o título. Não deu outra, quando o MEC, veio e exigiu certificado de doutor, e tinha que ter comissão, comissão de pesquisa formado por doutores. Só tinha eu na área da saúde.