

REGINA MARA JURGIELEWECZ GOMES

EXPERIÊNCIAS COM GRUPO DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

PUC - CAMPINAS8
2006

REGINA MARA JURGIELEWECZ GOMES

EXPERIÊNCIAS COM GRUPO DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

Tese apresentada como exigência para
obtenção do título de Doutor em Psicologia,
ao Programa de Pós-Graduação na área de
Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade
Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Têrzi

PUC - CAMPINAS
2006

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador – Prof Dr. Antônio Têrzi

1º Examinador – Profª Drª Márcia Simões Corrêa Neder Bacha

2º Examinador – Profª Drª Vera Lúcia Resende

3º Examinador – Profª Drª Dayse Maria Motta Borges

4º Examinador – Profª Drª Marly Aparecida Fernandes

Campinas, 17 de novembro de 2006

Ao Renato e à Paula, como
expressão de um exemplo.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio I. Tézis,
orientador e incentivador desse trabalho, pelo apoio, atenção e amizade.

À coordenação e equipe do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, curso de Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
pela atenção e presteza na condução do curso.

Ao Prof. Dr. Sebastião Elyseu Júnior,
pelo incentivo e amizade incondicional em todos os momentos.

À profª Drª Márcia Simões Corrêa Neder Bacha,
pela amizade sincera e, sobretudo, pelo incentivo e apoio irrestrito na construção do meu sonho.

Aos professores que participaram dessa pesquisa,
minha gratidão será eterna àqueles que de forma desprendida e sincera tornaram este trabalho possível. Muito obrigada aos professores que participaram do “grupo de reflexão”.

À Clélia Jurgielewicz Gomes,
mãe zelosa que soube oferecer seu aconchego e amparo nos momentos mais difíceis.

Ao Psicólogo Carlos Nery Folchini,
amigo que mesmo à distância demonstrou seu carinho e atenção ao fazer as versões para o inglês e francês do resumo desse trabalho.

À profª Maria de Fátima Xavier,
por sua delicadeza e presteza na revisão do vernáculo.

À Srª Janete Miranda de Mello,
pela atenção e gentileza na formatação deste trabalho

Ao “grupo de amigos de 6ª feira”,
por ter proporcionado conforto e serenidade em momentos difíceis.

Aos amigos: Alencastro, Teobaldo, Erso e Paulo,
por terem sido os “amigos certos nas horas incertas”.

Ao casal Elaine e Nelson,
por terem sido compreensivos e solidários nos instantes que necessitei.

À Nina, Dido, Fafá, Fifi e Tutu,
por estarem a meu lado todo o tempo.

Àquele que carinhosamente chamo de “amigo”,
por me proteger em todos os momentos.

“MINHA HISTÓRIA”

Quero contar um pouco de minha história para que possa ficar claro o meu desejo em pretender estudar as relações entre professores ou entre pessoas que gostam de estudar (pelo menos é o que suponho!).

Lembro-me com muita clareza de meus dias no grupo escolar, atualmente ensino fundamental. Morávamos em Recife, nesta época em um local chamado Jaboatão. Eu ia para o Grupo Escolar a pé com uma amiguinha, que não me lembro seu nome. Tinha a possibilidade de escolher dois caminhos. Um deles era preciso ir sozinha, pois não favorecia minha amiguinha. O caminho era lindo. Passava por uma espécie de riacho que sempre estava repleto de flores e muito verde. Lembro-me do prazer que sentia em fazer esse caminho, parecia que caminhava por um belo jardim florido. Apenas parecia! O outro caminho, aquele que fazia com minha amiguinha, era o melhor, mas minha mãe não poderia saber, pois ele não era seguro. Íamos por um morro. Era lindo! Casas de sapé, ruas feitas como trilheiros escorregadios, parecia um conto de fadas. O melhor era a volta. Voltávamos por um caminho onde passávamos pela casa de sua avó. Foi lá que fui apresentada às rosas em miniatura. Que perfeição! Tudo era motivo de encanto, encantamento e satisfação.

Muito bom, mas tudo isso são minhas lembranças. As de minha mãe são bem diferentes. Ela temia, pois eu teria que passar por uma rua movimentada e então aprendi a desviar por um local onde havia um córrego sujo e era necessário tomar cuidado para não escorregar. Ir pelo morro, nem pensar, pois naquele local, ela própria jamais tivera coragem de passar.

Lembro-me, também, de minha sala e de minha professora. Como ela era sábia, como aquele colégio era grande e parecia conter muitos segredos. Nas comemorações, lá estava, pronta a declamar ou interpretar qualquer coisa.

Minha maior felicidade foi quando fui convidada a participar das aulas especiais para o Admissão. Naquela época, após o Grupo escolar, era necessário fazer uma avaliação para ingressar no Ginásio, isso era chamado de admissão. Minha professora conversou com minha mãe e decidiram que eu poderia participar das aulas. As aulas do grupo eram no período matutino e o admissão

era no final da tarde. Minha mãe me levava e ficava me esperando, pois retornávamos à noite. Não tenho registro de nada igual ao prazer que sentia em ter aquele livro de mais ou menos 500 páginas, que era o livro adotado para as aulas do admissão. Chegava do grupo e minha mãe me obrigava a almoçar antes de poder abri-lo e me deliciar com os afazeres propostos pela professora. Eu sentia que era obrigada a almoçar, pois várias vezes minha mãe teve que tirar o livro da mesa de almoço, pois eu ficava lendo e almoçando ao mesmo tempo. Que prazer sentia em descobrir um mundo novo naquelas páginas. Sempre quis que meus irmãos sentissem o mesmo, mas é claro que eles preferiam brincar com os colegas.

Hoje vejo que muitas vezes pretendi que meus alunos ou colegas sentissem prazer em aprender, em estudar, mas na grande maioria das vezes, sei que fui interpretada como alguém fora dos padrões normais, ou qualquer coisa semelhante. Nem de longe sou um “rato de bibliotecas” ou “devoradora de livros”, sou apenas alguém que sentiu e sente prazer em estudar. Creio que isto tenha sido um motivador para a escolha do magistério.

Continuando mais um pouco de minha história. Lembro-me que minhas brincadeiras favoritas eram de professor/aluno. Eu sempre era a professora, é claro!

Em 1970, meu pai decidiu retornar para Campo Grande, local onde se encontrava toda sua família. Até então, eu nascida em São Paulo, havia vivido lá, em Belo Horizonte e Recife. Fui para Campo Grande. Na época era um município do então Mato Grosso. A divisão do estado e elevação de Campo Grande à capital deu-se em 1977. Fiquei impressionada com o que vi. Encontrei uma cidade cheia de barro vermelho, onde havia nas casas um aparelho que servia para raspar o barro dos sapatos.

Na entrada das casas, um raspador de barros das solas dos sapatos. Encontrei charretes nas ruas; a televisão era muito mais precária do que aquela que eu conhecia. As pessoas falavam de forma diferente. O pior de tudo: meus parentes tinham plena convicção de que eu não sabia o suficiente para passar na prova do admissão, pois o ensino no nordeste era, segundo eles, muito fraco. Que decepção! Fiquei profundamente triste e sem entender, pois eu achava que havia mergulhado no velho oeste e aquelas pessoas achavam que eram mais evoluídas ou mais sabidas.

Passei a freqüentar a escola onde uma tia era diretora. Na verdade, eu ia apenas para ficar fazendo exercícios na sala da secretaria. As pessoas tinham plena certeza de que eu não teria a menor chance de ingressar no Ginásio. Por sorte, minha mãe não entrou no esquema e foi me motivando explicando que aquelas pessoas não sabiam do que estavam falando, tinham uma imagem pré-conceituosa sobre o nordeste. Enfim, o dia das provas chegou. Fiz e achei que estava fácil. As preocupações aumentaram. Chegou o dia do resultado e lá estava o meu nome na lista dos aprovados. Que felicidade! Eu havia conseguido algo maior que ter sido aprovada, consegui a garantia de que todo aquele prazer em estudar não fora em vão.

Só para aliviar as tensões, no primeiro ano do então ginásio, eu uma forasteira, que aprendera a ler e escrever no nordeste com métodos arcaicos, pois eu aprendi a ler soletrando, consegui tirar 24 notas dez durante o ano, as demais notas variaram entre 8,5 e 9,5. Claro que este foi o estandarte de meus pais durante muito tempo, pensando bem, eu diria que até hoje!

Agora já tinha uma fama - a estudiosa, cdf, responsável. Enfim, mudou o panorama, estudar passou a ser uma responsabilidade e todos se achavam no direito de exibir minhas notas e inquirir sobre meus estudos. Estava no fio da navalha, poderia começar a sentir o estudo como um fardo pesado demais. Felizmente continuei a sentir prazer em conquistar o conhecimento. Cheguei ao segundo grau, o científico. Resolvi fazer o científico profissionalizante em análises clínicas. Que coisa esplendorosa, quantas novidades. Claro que passei a ser monitora da disciplina de análises clínicas. Estava iniciada minha carreira de “docente”.

Comecei a me dedicar a ensinar meus colegas que tinham dificuldades. Como era gratificante quando o colega conseguia entender aquilo que eu lhe ensinava. Minha mãe precisou interferir, uma vez que eu ia para o colégio pela manhã e passei a ser monitora todas as tardes e, portanto, estudava em casa à noite e isto quer dizer que estudava até a madrugada. Fui obrigada a diminuir o ritmo.

Cheguei ao terceiro ano. Na época não eram muito estimulados os cursinhos após o terceiro ano. Tínhamos aulas pela manhã e a tarde; tínhamos as outras aulas que seriam uma espécie de cursinhos de álgebra, inglês, redação e outros. Novamente ficava estudando até a madrugada. Agora era compreensível,

pois estava me preparando para o vestibular. Chegou o vestibular. Escolhi fazer Psicologia. No dia do resultado, lá estava meu nome, fui aprovada. Minha decepção foi enorme, pois minha família nem comemorou, pois tinham total convicção de que eu seria aprovada.

No segundo ano de faculdade, já era monitora e fui acumulando funções a ponto de aplicar provas e até corrigi-las. Tinha meu tempo todo tomado entre faculdade, monitoria e estágio. Concluí o curso no mês de dezembro e em março do ano seguinte estava em Campinas iniciando o curso de Mestrado em Psicologia. Na época eram quatro anos da entrada até a defesa da dissertação. Como aluna do Mestrado, no segundo ano, comecei a lecionar em uma Faculdade numa cidade próximo à Campinas. Foram momentos muito importantes, aprendi sobre várias coisas, entre elas, o valor de uma verdadeira amizade e o custo da solidariedade em período de greve entre professores.

No ano em que estava encerrando o Mestrado os professores fizeram greve por melhoria salarial. Fui solidária e consegui ser demitida com mais 21 colegas. Foi muito doloroso, mas aprendi o valor da solidariedade e vi de perto o que são os colegas egoístas que se acovardam e deixam seus supostos amigos, em situações difíceis, sem a menor piedade. Estava entrando no mundo cruel dos jogos de interesses e estava contemplando a falta de companheirismo entre os chamados adoradores do saber ou simplesmente professores. Foi uma decepção e tanto.

Voltei para Campo Grande com o título de Mestre. Na época, poucos profissionais o tinham. Fui convidada para lecionar na faculdade católica, onde havia estudado. Estava trabalhando em uma empresa estatal e iniciando consultório. Comecei a lecionar, mas a disciplina era semestral e no período seguinte tive o contrato encerrado para ser reiniciado no outro período. Assim, iniciei minha vida docente em Campo Grande.

Nessa faculdade, cheguei a ser eleita chefe do departamento de psicologia. Neste período a faculdade passou para universidade. Foram muitas mudanças. Também comecei a lecionar na pós-graduação *lato sensu* e montei e coordenei o primeiro curso de especialização em psicanálise da região. Foi uma bela e árdua experiência. O curso de psicologia sofreu várias alterações, inclusive implantei a contratação de professores com concurso, considerando que os professores entravam por indicações e não necessariamente, por capacidade e

competência. Foram tantas mudanças que o Reitor da Universidade resolveu transferir o pró-reitor de graduação para outra cidade e me demitiu em nome da manutenção da mesmice. A Universidade tem na direção padres salesianos.

Novamente experimentei o sabor da demissão e desta vez carregada de comentários selvagens e indevidos, contudo existia uma unanimidade, todos concordavam que eu era muito estudiosa e competente. Ufa! Pelo menos isto estava salvo.

Fui trabalhar em outra faculdade particular e continuei a atividade de consultório; já havia desistido de trabalhar em empresa estatal. Fui convidada para ingressar em uma outra faculdade particular. Agora já estava trabalhando em duas faculdades e no consultório. Trabalhava também em curso de especialização em uma cidade vizinha.

Nesta época iniciei a formação psicanalítica que, então, era um núcleo da Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro. Tínhamos aulas quinzenalmente com analistas vindos do Rio de Janeiro, inicialmente e depois de todo o Brasil.

Neste período fui convidada a coordenar a criação do curso de psicologia na cidade vizinha a Campo Grande onde já trabalhava na pós-graduação. Já tendo a experiência de coordenação de curso, passei a coordenar a construção do curso. Foi um sucesso, o curso foi autorizado e teve o seu início. Passei a lecionar, também nessa cidade, uma vez por semana. Já estava com três faculdades, a formação psicanalítica e o consultório.

Posteriormente, fui convidada para trabalhar em uma quarta faculdade que me ofereceu uma bela proposta, onde organizaríamos um núcleo de atendimento aos alunos e professores. Fui contratada por 40 horas e tinha que lecionar apenas 6 horas e o restante do tempo seria dedicado ao núcleo e pesquisas. Foi necessário pedir demissão das demais faculdades para poder me dedicar aos novos projetos. Nesse ínterim, concluí a formação psicanalítica, já haviam se passado seis anos de seu início. Nesta época já estava claro o meu interesse na formação de professores, bem como suas dificuldades nos afazeres docentes. Vinha acompanhando, desde as outras faculdades, o desempenho de professores e observara que um dos maiores entraves estava em seus atributos emocionais, nas condições afetivas dos professores em lidarem com os alunos, seus colegas e a instituição. Havia observado ao longo dos anos o quanto os professores sentem-se reféns dos alunos, o quanto as instituições particulares

não incentivam o verdadeiro crescimento intelectual de seus professores e o quanto os mesmos precisam se submeter ao trabalho exaustivo, sem condições de estudos, para poderem sobreviver.

Decidi que gostaria de fazer o doutorado e desenvolver este tema. A direção da faculdade concordou. Ingressei no doutorado. Quanta felicidade, o futuro estava chegando! Para minha surpresa tudo mudou. A direção subitamente foi trocada e os doutores e doutorandos foram logo demitidos. Lá estava meu nome na lista de doutorandos e é claro demitida. Mais uma vez experimentando aquele gosto estranho da incompreensão misturada com injustiça e raiva, é claro! Decidi continuar o doutorado e não retornar a atividade docente. Continuei apenas na clínica. Hoje sei que não estava sozinha. Em 20 de março de 2005, Renato Mezan escreve na Folha de São Paulo, “O escândalo dos Doutores”, denunciando, justamente a questão das demissões de doutores pelas faculdades particulares em todo o país. Que escândalo!

Cheguei aos dias de hoje. Estou tentando escrever de forma resumida minha passagem pelo mundo. Alguns colegas já estão acenando com convites para que eu volte em breve para a docência, vamos aguardar!

Quero concluir dizendo que o prazer em estudar me fez e faz superar todas as adversidades e tem me inspirado cada vez mais a formar pequenos grupos com profissionais para estudos, e faz com que o prazer de aprender/ensinar seja mantido. A necessidade de aprender se faz presente em mim como a necessidade de oxigênio para respirar. Penso que não sou um “alienígena”, portanto a necessidade de aprender deve ser inerente ao ser humano e por que algumas pessoas parecem não ter essa necessidade? Por que algumas pessoas fazem do ofício de ensinar um calvário e não a fonte de prazer? Por que os professores têm tantas dificuldades em formarem grupos e serem verdadeiramente solidários? Por que a escola deixou de ser um local de enriquecimento intelectual para ser apenas de enriquecimento material? São algumas dessas questões que me levaram a realizar este estudo e o desejo em vê-lo formalizado que me levou a propô-lo em meu doutoramento. Espero que “minha história” seja um bom caminho para iniciar este estudo, que devo confessar, tem tido várias experiências, desde enfrentar viagens de 2.400km por semana, inicialmente, com custos financeiros elevados, certas inseguranças no transcorrer das viagens de ônibus, que me obrigam a dormir duas noites sentada

e não raro, com muitas dores na coluna. Nesses momentos, sou obrigada a refletir sobre meu caminhar e após chegar de viagem, muito cansada e tendo que iniciar minha atividade no consultório, sinto minhas forças redobradas e mais uma vez vejo que o percurso em busca do conhecimento é pago apenas pelo prazer do enriquecimento cultural, pessoal.

Tenho tido, também, descobertas, como grandes amigos que compartilham do mesmo desejo e prazer em aprender/ensinar.

“Minha história” está aqui colocada com o intuito de mostrar que por trás de toda objetividade de um trabalho científico, existe a subjetividade de quem o faz. Como pesquisadora tive, também, meus motivadores pessoais, íntimos, que nortearam meu trabalho. A construção teórica da pesquisa segue os caminhos ditados pela possível objetividade, contudo o caminho da escolha do tema segue o percurso da subjetividade, do desejo, portanto.

Concluo parafraseando Freud, quando diz que nada acontece por acaso. Dedico-me ao estudo da formação do professor universitário porque isto constitui a Minha História.

RESUMO

GOMES, Regina Mara Jurgielewecz. *Experiências com grupo de professores universitários: um estudo psicanalítico*. Campinas, 2006. 157f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o envolvimento com a educação por meio da técnica “grupo de reflexão” com professores universitários. Objetivou, portanto, refletir sobre a educação, bem como favorecer a elaboração das tensões geradas pelas atividades das funções executadas pelos sujeitos da pesquisa. Estudou-se a transferência dos professores em relação à Educação, bem como os vínculos com seus alunos, colegas e instituição, a partir de suas falas. O campo de trabalho formado foi mais restrito que o campo de um grupo terapêutico. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada a técnica de “grupo de reflexão” (DELAROSSA, 1979) orientada por uma abordagem psicanalítica. O grupo foi constituído por quatro professores universitários, voluntários de uma instituição pública, ambos os sexos e idades variadas. Dos relatos verbais e não verbais dos professores, foi realizada uma análise qualitativa conforme os pressupostos da teoria psicanalítica. As dificuldades vividas pelos integrantes desse “grupo de reflexão” confirmaram a existência da resistência à identificação com o feminino, bem como às peculiaridades do processo transferencial vivido em grupo. A execução da tarefa proposta ao grupo foi obstaculizada por determinação de processos inconscientes tais como os pressupostos básicos de dependência e de luta/fuga; por angústias persecutória e depressiva e questões ligadas ao processo regressivo do narcisismo primário.

Palavras-chave: Psicanálise. Grupo. Reflexão. Professor universitário.

ABSTRACT

GOMES, Regina Mara Jurgielewecz. *Experiencias with lecturers group: a psychoanalytic study*. Campinas, 2006. 157f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

This research aim is to study the involvement with education through the technique '*reflection group*' with lecturers. The focus of it is to reflect upon education as well as to favour the resolution of tensions generated by the activities executed by the subjects of the research. It was studied the transference of the lecturers in relation to education as well as the links with their pupils, colleagues and institution using their speeches. The setting of this work was more restricted than the setting of the 'therapeutic group'. For the development of this research it was used the '*reflection group*' (DELAROSSA, 1979) orientated towards a psychoanalytical approach. This group was set up by four lecturers, volunteers in a public institution, from both sexes and several ages. Using the lecturer's verbal and non verbal reports it was done a qualitative analysis according to the requirements of the psychoanalytic theory. The difficulties experienced by the members of this '*reflection group*' confirmed the existence of resistance to the identification with the feminine, as well as the idiosyncrasies of the transferential process experienced in the group. The obstacle to the execution of this proposed task is given to the processes that occurred unconsciously such as the basic propositions of dependence and of fight/escape; by persecutory and depressive anxieties and issues linked to the regressive process of primary narcissism.

Key-words: Psychoanalysis. Group. Reflection. Lecturer.

RÉSUMÉ

GOMES, Regina Mara Jurgielewecz. *Expériences avec le groupe de professeurs universitaires: um étude psychanalytique*. Campinas, 2006. 157f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

La presente recherche a comme objectif la investigation du rapport avec l'éducation à travers de la technique 'groupe de réflexion' avec professeurs universitaires, donc la réflexion sur l'éducation ainsi comme l'élaboration de les tensions generées par les activites de les fonctions executées par les sujets de la recherche. Nous avons étudiés la transference des professeurs en rapport a l'education ainsi comme leurs liaisons avec ses étudiants, collègues et l'institution universitaire à partir de leurs discours. Le setting du travail forme a été plus limite que le setting d'un groupe therapeutique. Pour le developement de cette recherche nous avons utiliser la technique du 'groupe de réflexion' (DELAROSA, 1979) orientéé par un rapprochement psychanalytique. Le groupe a été formé par quatre professeurs universitaires, volontaires d'une institution publique, masculin et féminin et d'age variés. À partir de les discours verbal et non verbal des professeurs, une analyse qualitative a été réalisée selon les propositions de la teorie psychanalytique. Les difficultés experimentées par les participants de ce 'groupe de réflexion' ont confirmées l'existence de la résistance à l'identification avec le féminin ainsi comme a les particularités du processus transferentiel experimentées dans le groupe. L'execution de la proposition au groupe a été bloquéé par le processus inconscientes tels quels les propositions elementaires de la dependance et de la dispute/l'échappée par les angoisses persecutrices et depressives e les questions liées au processus regressive du narcissisme primaire.

Mots-clefs: Psychanalyse. Groupe. Reflexion. Professeur Universitaire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 - O FENÔMENO GRUPAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITOS FUNDAMENTAIS	20
1.1 Histórico.....	21
1.2 Freud e as contribuições fundamentais.....	23
1.3 Foulks: principais contribuições	24
1.4 Bion: algumas contribuições.....	25
1.5 Delarossa: o criador do Grupo de Reflexão	25
1.6 Contribuições de Didier Anzieu	26
1.7 Principais contribuições de René Kaës	32
1.8 Conceito fundamental sobre a teoria do vínculo de Pichon-Rivière.....	35
1.9 A organização do poder: uma contribuição	36
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS. O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE SEU PROFESSOR	39
2.1 História da Educação no Brasil: alguns dados	40
2.2 O Ensino Superior no Brasil: alguns aspectos a serem considerados	47
2.3 O Professor do 3º Grau: algumas questões sobre sua formação.....	50
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES PSICANALÍTICAS	61
3.1 Conceitos fundamentais: considerações sobre transferência, contratransferência e resistências.....	62
3.2 Formação do professor: considerações psicanalíticas.....	70
OBJETIVOS	80
Objetivo geral.....	81
Objetivos específicos.....	81
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA	82
4.1 Participantes.....	88
4.2 Campo de pesquisa	89
4.3 Local	91
4.4 Instrumento	91
4.5 Procedimento.....	93
4.6 Análise de material	94
CAPÍTULO 5 - "GRUPO DE REFLEXÃO"	96
5.1 Antecedentes a Formação do "Grupo de reflexão".....	97
5.2 Os Encontros Propriamente Ditos e Análises Preliminares.....	100
5.3 Discussão Geral	137
CONCLUSÃO.....	148
REFERÊNCIAS	152

INTRODUÇÃO

O pensar sobre questões que privilegiem o exercício da função de professor universitário é fruto do envolvimento, desta psicanalista e pesquisadora, com o ensino em universidades há mais de duas décadas. Além de estudar as peculiaridades da função de professor, esse envolvimento, também, mostrou a importância de estudar a sua formação, principalmente quanto a um aspecto que se qualifica como essencial: *as condições afetivo-emocionais para o ofício de ensinar*.

Poucos são os autores que chamam a atenção para a formação do professor e em especial para a relação professor/aluno. Entretanto, já em 1932, Freud situava aí uma importante contribuição da psicanálise para a educação. Não há o esquecimento da relevância das relações de professores entre si e dos professores com a instituição.

Por vários momentos, de forma não sistematizada, esta psicanalista realizou grupos com professores universitários e pôde perceber que após participarem deste tipo de vivência e da aquisição de informações sobre alguns aspectos da transferência grupal, os vínculos em sala de aula foram surpreendentemente melhorados e a aprendizagem deu saltos qualitativos importantes. Conforme relato dos próprios professores que participaram dos referidos grupos.

Surgiu, então, o desejo de investigar de forma mais sistematizada algo que já se fazia de modo voluntário e menos sistematizado.

Como psicanalista, foi possível notar que a Psicanálise poderia oferecer ajuda no esclarecimento das relações afetivas existentes no ofício de ensinar. No intuito de poder compreender a educação, sobretudo no ensino superior, surgiu, então, a proposta de estruturar o “grupo de reflexão” nos moldes propostos por Delarossa (1979) a partir do referencial teórico da psicanálise.

Considerou-se uma abordagem psicanalítica socialmente contextualizada para a compreensão do “grupo de reflexão”. Nesse sentido, foram utilizados os pressupostos Freudianos, ratificados por Anzieu no quesito equivalência dos grupos aos sonhos, bem como, a compreensão de fantasias inconscientes ancoradas na cultura, conforme apontados por Neder Bacha. O ponto focado, neste trabalho, foi o da relação dos professores com a educação, a partir dos relatos de suas vivências com alunos, colegas, instituição, e outros, durante a realização do “grupo de reflexão”.

Para mostrar os resultados deste estudo, no capítulo I foram expostas noções gerais de grupo, grupalidade e agrupamento. Nesse capítulo, foram abordados pontos importantes sobre as relações grupais segundo alguns autores. O principal tópico abordado diz respeito às considerações de Anzieu, sobretudo na compreensão do fenômeno grupal em sua equivalência aos sonhos.

No capítulo II, abordou-se um pouco da história da educação no Brasil, em especial a do ensino superior. Considerou-se além da história da educação no Brasil, os aspectos que interferiram na construção do atual quadro da mesma, principalmente do ensino superior. Nesse sentido, foram enfocadas as idéias de alguns pensadores como, por exemplo: Marilena Chauí, Maria Cecília Cortez Souza, Octavio Ianni, entre outros.

No capítulo III, foram realizadas as considerações psicanalíticas sobre a formação do professor. Nesse capítulo foram abordados alguns aspectos das relações transferenciais e das resistências. Em relação às considerações psicanalíticas, tomou-se como ponto central as idéias de Neder Bacha no tocante à compreensão das fantasias inconscientes respaldadas na cultura.

O capítulo IV dedicou-se à metodologia do trabalho trazendo autores que esclarecem sobre a pesquisa qualitativa e, em particular, a pesquisa em psicanálise. Encontra-se, nesse capítulo, dados sobre os participantes da pesquisa, sobre o campo, o local, o instrumento utilizado, o procedimento e a análise do material da pesquisa.

Finalmente no capítulo V, apresentou-se o “grupo de reflexão”, propriamente dito, acompanhado da análise de cada encontro e após uma análise e discussão geral sobre todos os encontros. Finalmente, procedem-se as conclusões deste estudo.

Depois de ter percorrido esse caminho, surgiram, então, indagações que se tem a pretensão de tê-las elucidado ao término deste estudo. Pensou-se, portanto, as seguintes questões: seria relevante para o professor universitário, no exercício de suas funções, participar de “grupo de reflexão”? A experiência de “grupo de reflexão” poderá ser uma fonte de dados sobre o ofício de ensinar?

CAPÍTULO 1
O FENÔMENO GRUPAL: ASPECTOS HISTÓRICOS
E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Neste capítulo serão ressaltados elementos considerados relevantes para a compreensão do fenômeno grupal no que tange aos aspectos históricos, conceitos fundamentais e alguns autores que são considerados de grande importância.

Em relação aos autores citados, a ênfase será dada àqueles que nortearam este trabalho.

1.1 Histórico

É importante, neste trabalho, destacar alguns aspectos sobre a questão dos grupos, uma vez que se utiliza nesta pesquisa a formação de um tipo particular de grupo, o “grupo de reflexão”.

Nesse sentido, conforme Anzieu e Martin (1971), o termo grupal é usado para qualificar os fenômenos próprios do grupo, especialmente para distinguir as relações entre as pessoas. A expressão grupalidade serve para designar o conjunto das características internas essenciais para o grupo.

Para Zimmerman e Osório (1997), é necessário que se faça a distinção entre grupo e agrupamento. O grupo pressupõe que haja, entre as pessoas, algum tipo de vínculo e interação social. No agrupamento, pode existir um interesse comum, mas não há vínculo entre as pessoas, o exemplo clássico é as filas.

A utilização de grupos, com fins terapêuticos surge bem antes das teorias atuais sobre dinâmicas de grupos, por isso esse tema será abordado sob um ponto de vista histórico, considerando que não se trabalha com grupos terapêuticos.

No Asclepéio de Pergamon no século II d.C., utilizavam-se várias formas de terapias e, também, a interpretação de sonhos em grupo pelos sacerdotes de Esculápio (NÉRI, 1999).

Kaplan e Sadock (1996) pontuam que os líderes tribais e religiosos usavam dos grupos com o intuito de promover curas ou alterar comportamentos. Os autores apontam, também, os asilos em mosteiros que tinham como finalidade ajudarem aqueles mentalmente enfermos, bem como os grupos de Mesmer que

eram submetidos à hipnose, e ainda, não se esquece da importância do teatro grego antigo, nesse contexto.

Conforme Saidon (1983) foi em 1906 que o médico J. Pratts realizou trabalho em grupo com pacientes tuberculosos. Isto atribuiu a Pratts o grau de pioneiro na prática dos grupos terapêuticos.

Na atualidade, as práticas terapêuticas de grupo podem ser identificadas a partir das teorias originais de psicoterapias de grupo, isto entre 1930 e 1962. Encontram-se, nessa prática, os T. group, a psicanálise e o psicodrama. Essas áreas se desenvolvem teoricamente. A partir de 1962, surgem respectivamente, os grupos de encontro e gestalt-terapias; a análise transacional, os grupos operativos, os grupos psicanalíticos e a análise institucional; finalmente, o psicodrama psicanalítico (SAIDON, 1983).

Ainda conforme Saidon (1983), é em 1931 que o trabalho com grupos recebe o nome de psicoterapia de grupo e este fato deve-se a Moreno, que desde 1920 usava a técnica de grupos.

Já as primeiras publicações psicanalíticas datam de 1936 com L. Wender e P. Schillder, que utilizam a técnica psicanalítica com grupos terapêuticos.

Foi nos anos 40 que a psicoterapia de grupo ganhou seu *status* de cientificidade, graças a esses trabalhos e aos de K. Lewin no campo da Psicologia e Microsociologia.

Segue-se, na América Latina e na França, a influência marcante dos grupos operativos de Pichon-Rivière até a análise institucional e a psicossocianálise na França (SAIDON, 1983).

Na América Latina, instala-se definitivamente a corrente da psicanálise de grupo com a publicação, em 1957, do livro *Psicoterapias de Grupo* de Grimberg, Langer e Rodrigué.

Na Europa, a partir de Lewin, surgem os pioneiros da psicanálise de grupo: Foulks, Bion, Anthony, Slavson e Ezriel. Por meio da sistematização de Bion, as idéias Kleinianas são cada vez mais dominantes, sobretudo na escola Argentina.

Na década de 1960, ocorre uma nova reformulação influenciada pelas técnicas de potencial humano, ou seja, estava no auge práticas como os grupos de encontro de Rogers e a gestalt-terapia de Perls. Não se pode deixar de lado as

influências de W. Reich articulando o materialismo-histórico, na sociedade, e a psicanálise.

Ainda na mesma década, surge a escola francesa, representada principalmente por R. Käs, D. Anzieu e Missenard. Esses autores aprofundam o conceito de inconsciente grupal. Estudam as idéias do grupo como um sonho, falam do inconsciente grupal, de aparelho psíquico grupal e do líder como uma possibilidade de resistência.

Não se pode deixar de citar a existência da Análise Institucional que surge na França, em 1962, e tem como agentes centrais: Gilles Deleuze e Felix Guattari com a Esquizoanálise.

1.2 Freud e as contribuições fundamentais

Sabe-se que Freud nunca trabalhou com grupoterapia, mas suas contribuições são o alicerce dessa atividade, ficando explícito em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* de 1921, bem como em *Totem e Tabu* de 1912-13. Aos olhos de Käs (1997), Freud deixa uma herança inquestionável na construção da grupoterapia.

As principais obras escritas por Freud que contribuem de forma expressiva para uma construção da compreensão sobre grupos são: *Psicologia das Massas e Análise do ego* (1921), *Totem e Tabu* (1913), *O futuro de uma Ilusão* (1927), *Mal-estar na Civilização* (1930), *Moises e o Monoteísmo* (1938) e, também, *As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica* (1910). Resta considerar que as idéias psicanalíticas sobre grupos surgem e que importantes alterações emergem ao longo dos anos, como “*Experiências com Grupos*” (1975) de W. Bion e, nos anos cinquenta, aparece a obra “*O Médico, o seu Paciente e a Doença*” (2005) de M. Balint. O chamado “Grupo Balint” nasce na Inglaterra como um importante método para treino e aperfeiçoamento da relação terapêutica entre médico e paciente.

Deve-se ressaltar que Freud e outros estudiosos como Mac Dougall, observavam as multidões. Os ingleses Bion e Foulks consideraram o grupo como unidade oferecendo modelos práticos. Existem, portanto, estudos dirigidos para a psicologia e macro-sociologia; esses estudos abordam os grandes grupos. Há,

também, o estudo dirigido para o micro, que se dedica aos chamados pequenos grupos.

1.3 Foulks: principais contribuições

Foulks e Anthony (1967, p. 178) considerado um dos pioneiros na aplicação da psicanálise nos grupos, afirma que a “situação grupo-analítica foi criada para ouvir pacientes atenciosamente e estimular o paciente a ampliar seu âmbito de comunicação. Compreender é dar início à cura”. Inicia-se, aqui uma indagação. Ouvir atenciosamente uma pessoa no grupo não exigiria a utilização do processo secundário de funcionamento psíquico? Como, então, trabalhar em regime de processo primário e utilizar a atenção flutuante? Essa indagação circunda esse trabalho e a ela voltar-se-á quando da realização do “grupo de reflexão”, objeto desta pesquisa.

Para Foulks e Anthony (1967), o trabalho com grupos só faz sentido se trazer benefícios individuais. No grupo, o paciente vive ou revive situações mais próximas da vida comum, podendo discutir sobre os acontecimentos. A interpretação para os autores é feita seguindo um modelo de rede. “Rede” são as interligações dotadas de características do conjunto biológico, social, familiar, etc. Para ele, os distúrbios não são uma simples função da personalidade, mas sim, uma função de uma completa rede de relações entre inúmeras pessoas. Ligado ao conceito de rede está o de Matrizes, que é a trama comum a todos os membros do grupo, por isso, torna-se determinante do significado da comunicação do grupo.

Foulks e Anthony (1967) admitiam a existência das interligações desde as biológicas até as culturais, chegando às tramas que envolvem a todos os membros do grupo. Parece que este autor, já considerava a complexidade da cultura na organização dos grupos.

1.4 Bion: algumas contribuições

Em *Experiências com Grupos*, Bion (1975) mostra que o grupo é organizado em torno de duas mentalidades. Uma que ele chamou de mentalidade de grupo de trabalho e a outra de mentalidade primitiva. A primeira, sendo uma mentalidade coletiva e ao mesmo tempo um aspecto individual, tem como característica desenvolver capacidades como atenção, representação verbal e capacidade de pensamento simbólico. A segunda é a mentalidade primitiva que corresponde à tendência em dar respostas automáticas. Para este autor, existem três tipos de fantasias ou supostos básicos, que dão suporte à mentalidade primitiva: “dependência”, “acasalamento” e “luta e fuga”. Deve-se lembrar que essas mentalidades, trabalho e primitiva, não correspondem a uma seqüência. No homem moderno (tecnológico), existe tanto um lado evoluído (trabalho) quanto um lado primitivo (regredido). O importante é encontrar o equilíbrio e, este, necessariamente, é fruto de conflitos. Para haver um verdadeiro crescimento, faz-se mister a presença dos aspectos evoluído e primitivo.

Para Bion (1975, p. 46), o grupo é “essencial para a realização da vida mental de um homem - tão essencial para isto quanto para a economia e a guerra”.

1.5 Delarossa: o criador do Grupo de Reflexão

Delarossa (1979), psicanalista argentino e discípulo de Pichon-Rivière, é o criador do “Grupo de Reflexão”; considera que este grupo oferece uma oportunidade em que os participantes reúnem-se para conversar, falar, e, em certa medida, dramatizar. Isso acontece em um campo mais restrito que o de um grupo terapêutico. O “Grupo de reflexão” proposto por Delarossa, não pretende ser terapêutico e sim proporcionar o alívio das tensões geradas no local de trabalho.

Segundo Salis (2003), é só pela “re-flexão” que se pode chegar ao saber e assim poder superar o desconhecido. Para ele, o refletir de um espelho simboliza o refletir do pensamento e este é o único caminho possível para o homem vencer o desconhecido, os preconceitos, os estereótipos.

Conforme o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, reflexão é a volta da consciência sobre si mesmo para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento (FERREIRA, 2004).

Diante disso, novamente surge a indagação no que se refere à possibilidade de escuta do grupo pela via do processo primário e poder entendê-lo como correlato dos sonhos. A observação do “grupo de reflexão” poderá trazer respostas para essa questão, ou seja, será que é possível que os membros do grupo possam refletir e agir em processo primário de funcionamento mental? Será possível, nesta dinâmica que a pesquisadora, também funcione em processo primário, ou seja, possa ouvir os componentes do grupo em atenção flutuante?

Com o intuito de poder conquistar a compreensão da realidade psíquica dos integrantes do “grupo de reflexão”, que são nesta pesquisa, professores universitários, construímos, então, o “grupo de reflexão” com uma pergunta disparadora. A pergunta: “Fale sobre sua experiência como educador, sobretudo no ensino de terceiro grau”. O “grupo de reflexão” construído seguiu os moldes propostos por Delarossa, apresenta como objetivo o alívio das tensões, oferecendo a oportunidade aos participantes a falarem livremente sobre si mesmos e sobre suas experiências. Para atingir o objetivo proposto, o de compreender a Educação via entendimento da realidade psíquica dos componentes do grupo de reflexão, seguir-se-ão pressupostos básicos da psicanálise, quais sejam, o do inconsciente, da compreensão dos modos de funcionamento mental - processo primário e processo secundário e elementos como transferência, contratransferência, resistência e, também, da teoria daqueles que se especializaram na compreensão da dinâmica psíquica dos grupos, como é o caso de Didier Anzieu.

1.6 Contribuições de Didier Anzieu

Para Anzieu (1993), o grupo é um envelope que faz com que os indivíduos fiquem juntos. Existe uma rede de regulamentos implícitos ou explícitos, atos e fatos, ritos, valores, particularidades da linguagem falada pelo grupo. A rede de regulamentos (pensamentos, palavras, ações) permite constituir

o espaço interno do grupo - garante a troca intragrupo e uma temporalidade própria - passado de onde tira sua origem e futuro onde projeta suas metas. O que faz um grupo perdurar é a sua trama simbólica. Ao reduzir o grupo a sua trama, o envelope grupal se caracteriza como um sistema de regras. A trama simbólica é necessária para o grupo, mas não é fundamental. Um grupo sem vida psíquica pode sobreviver de sua trama.

O envelope funciona como filtro das energias e informações. O envelope grupal se constitui no próprio movimento da projeção que os indivíduos fazem sobre ele de suas fantasias, imagos.

De acordo com Anzieu (1993), a fantasia é um produto em grande parte defensiva. É resultante de uma estruturação econômica e tópica que é por ela representada, deformada e mascarada. Ela é, também, produtora de efeitos particulares sobre os pensamentos, afetos e condutas dos membros do grupo.

No tocante ao método psicanalítico em relação aos grupos, Anzieu (1993) considera que este pode ser utilizável para produção e tratamento dos efeitos do inconsciente em condições científicas. Não há em princípio nenhum campo de manifestação dos efeitos do inconsciente ao qual não seja aplicável o método psicanalítico.

Este autor considera que o método psicanalítico é um método de pensamento científico e afirma ser necessário submeter as hipóteses sobre os processos inconscientes a três critérios:

1) a cada tipo de fato clínico observado deve corresponder uma hipótese que o justifique, e toda hipótese deve se apoiar num material clínico significativo e preciso;

2) cada hipótese deve poder caber num corpo coerente de hipóteses próprias a esse campo, bem como ligar-se ou ser deduzida de hipóteses já estabelecidas em psicanálise geral;

3) cada hipótese tem de confirmar sua verdade por sua fecundidade em outro domínio que não aquele sobre o qual foi estabelecida.

O método psicanalítico, aplicado aos fenômenos de grupo, obedece a três critérios psicanalíticos:

1) uso do vocabulário psicanalítico (de Freud a seus sucessores).

É neste ponto que Anzieu aborda o fato de sustentar a analogia entre o grupo e os sonhos (artigo de 1966) sustentando que o grupo, como o sonho, é a

realização imaginária de um desejo reprimido. Este pensamento é oriundo da primeira tópica Freudiana. Para ele Freud, após introduzir a segunda tópica, concebe o aparelho psíquico individual via interiorização de um modelo grupal.

Kaës (1974b) fala da existência do aparelho psíquico grupal dotado das mesmas instâncias que o aparelho psíquico individual, porém com princípios de funcionamento diferente. Ele chama de aparelhos homólogos e não isomorfos.

Para Anzieu, o grupo é um sonho do ponto de vista da dinâmica psíquica. As pessoas participam de grupos da mesma forma que, no sono, entram em sonho. O grupo é a realização imaginária de um desejo, conforme o autor, os processos primários, sob aparência de processo secundário, são determinantes, ou seja, o grupo como o sonho é um debate com um fantasma subjacente. Continua afirmando que a atividade em grupo é vivida como fonte de angústia com a mesma intensidade com que é vivida como realização imaginária do desejo. O grupo visto como sonho é a associação de um desejo e de uma defesa, assim como nos sintomas.

Segundo o mesmo autor, o desejo realizado no grupo e no sonho é um desejo reprimido na infância.

Afirma, ainda, que a situação de grupo livre provoca uma regressão e, finalmente, que o desejo no sonho e no grupo é o cristalizado num sintoma ou numa estrutura patológica, um desejo cujo sentido é incompreendido, mas que procurará se realizar. Todo grupo tem sua simbologia e seus mitos. É um lugar de trocas entre inconscientes. Essas trocas conduzem a estruturas fantasmáticas, que podem ser fugazes, paralisantes, estáveis, ou estimulantes à ação.

2) concepção do determinismo.

Todo processo inconsciente pode ser explicado via perspectivas: dinâmica, econômica, tópica, genética e fantasmática.

3) interação entre o inconsciente dos sujeitos e o inconsciente do ou dos interpretadores.

A cada efeito inconsciente que se manifesta, corresponde a uma resistência se opondo a essa manifestação.

Com relação ao imaginário nos grupos, Anzieu (1993, p. 21) afirma que: “O grupo é uma colocação em comum das imagens interiores e das angústias dos participantes”.

Para o autor, uma das maiores resistências de pesquisa científica sobre os grupos reside no investimento narcísico de alguns setores de seu funcionamento e na defesa contra a ferida narcísica. Acredita que os grupos se sentem narcisicamente ameaçados, quando percebem o risco de colocar em evidência os pontos fracos que preferem dissimular e, também, de desbotar sua própria imagem ideal que sustentam com grande afinco.

Como já mencionado acima, Anzieu (1993), pontua que o grupo é um sonho do ponto de vista da dinâmica psíquica.

Para ele, a pulsão ou id, só se constitui correlativamente à constituição de um ego, de início arcaico corporal, posteriormente apto a preencher as funções de controle, de escolha em direção às pulsões e de sentido da realidade. O ego arcaico que o grupo se atribui para se defender contra as pulsões, e para levar em conta a realidade, é o líder ou o presidente da reunião. Ainda, pondera o autor que os grupos têm tendência a forjar, a partir dos egos evoluídos de cada um, a ficção de um ego comum relativamente autônomo, que tornaria o grupo capaz de auto-regulação e asseguraria o controle da pulsão e uma percepção da realidade acompanhada de senso crítico. Por meio do ego fictício do grupo é que se diferencia o superego do grupo, que é a regra comum nascida do consentimento de todos.

Este psicanalista propõe, ainda, a ilusão grupal como sendo a quarta forma de ilusão social, referindo-se as três propostas por Freud em totem e tabu (1912-1913), quais sejam, a religiosa, a da arte e a do sistema filosófico. Mantendo a analogia entre grupo e sonho, o autor, afirma que o sonho é a ilusão individual produzida no sono, é o desinvestimento máximo da realidade exterior. Os grupos se desenrolam em situação de suposto isolamento, a realidade exterior encontra-se suspensa. Esse desinvestimento objetual corresponde, em termos econômicos, um sobre investimento do grupo, isto é, um transporte da libido liberada para a realidade presente aqui e agora.

No grupo, como no sonho, o aparelho psíquico sofre regressões cronológicas, tópicas e formais.

Com relação à regressão cronológica, pode-se afirmar que a situação grupal ativa, nos membros, a ferida narcísica. O grupo é vivido como uma ameaça angustiante de perda da identidade do ego.

A regressão tópica revela que o grupo se torna o substituto do objeto parcial de amor perdido (o seio).

A regressão formal se caracteriza pelas formas de comunicações arcaicas mais próximas do processo primário. São os primeiros jogos de expressões da criança com a mãe.

Anzieu (1993) chama de ilusão grupal um estado psíquico particular observado nos grupos e que é espontaneamente verbalizado por seus membros como um “bom” grupo (estamos bem juntos, somos um bom grupo, nosso chefe é bom).

Para Anzieu (1993), a ilusão grupal do ponto de vista dinâmico, revela que a situação de grupo acarreta uma ameaça de perda da identidade do eu. Do ponto de vista econômico, a ilusão grupal representa uma defesa coletiva contra a angústia persecutória comum. Do ponto de vista tópico, a ilusão grupal ilustra o funcionamento do Ego ideal nos grupos, e do ponto de vista genético, a situação de grupo provoca uma regressão da posição edipiana à fase oral.

Anzieu (1993) afirma, ainda, que quando os seres humanos mergulham na vida em grupo, às vezes, encontram seu poder criador, às vezes, partilham uma ilusão encantadora ou autodestrutiva. Nesse último caso, a pulsão de morte, clivada, inabalável e surda, é projetada não para o exterior, mas sobre o próprio grupo.

No que se refere à chamada fantasmática oral em grupo, Anzieu (1993) considera que a situação de grupo provoca uma regressão ou sadismo oral, uma angústia correlativa de perda da identidade e uma busca compensatória de fusão com a imagem da mãe boa. É importante notar que o silêncio pode ser a expressão do medo de ser devorado pelo grupo. A pulsão sádico-oral exprime-se pelo silêncio.

Nesse ponto, Anzieu fala que a demanda de amor no nível oral parece ser um componente normal e importante da vocação do formador-professores. Mostra que freqüentemente os professores de adultos gostam de terminar suas exposições num estado de grande cansaço físico e psíquico, e de beber o leite de seus louvores e de seus calorosos agradecimentos, quando se despedem.

As fantasias de “quebra”, segundo Anzieu (1993), são as representantes da forma manifesta nos grupos da angústia de castração ou destruição.

A angústia que envolve a fantasia de quebra observada no nível pré-genital é a angústia de separação. No nível fálico é a impotência gerada por valores morais, isto é, é a descoberta pela criança de sua impotência biológica de atingir o prazer sexual que seus pais partilham em segredo. As fantasias de quebra não condensam apenas angústias de castração oral e fálica. Observa-se angústia paranóide de devoração e de perseguição destrutiva, angústia esquizóide de fragmentação do corpo e do eu, angústia depressiva de separação da mãe e a angústia de castração, no sentido fálico do termo.

Essa fantasmática apresenta-se apenas no contexto transferencial. Surge quando os participantes do grupo se sentem privados da onipotência que seu desejo infantil inconsciente visava adquirir.

A mola mestra fundamental da vida inconsciente dos grupos é o par antagônico: ilusão grupal - fantasia de quebra. Os afetos e as pulsões postos em jogo são diferentes nos dois casos.

Anzieu (1993, p. 125) observa o fenômeno que chamou de fantasma do grupo máquina ou grupo sedutor-perseguidor em grupos de formação de forma mais explícita. “Os participantes têm o sentimento de ser levados por um processo psíquico cujo curso, uma vez deslançado, parece-lhes inexorável”. A explicação psicanalítica é a de que este momento é o da descoberta do determinismo psíquico inconsciente; a força em questão é a do processo primário liberado da repressão defensiva e escapando da vigilância do Eu: é a prova da existência das pulsões e de sua energia indestrutível.

Para Anzieu (1993), é possível que a representação social consciente do inconsciente seja utilizada como defesa contra o reconhecimento individual da representação inconsciente, levando o grupo ao que ele denominou de resistência paradoxal - uma autodestruição do grupo.

Para este o autor, o grupo fabrica ilusão pura e simplesmente. O grupo como o sonho, preenche uma função de realização imaginária dos desejos não cumpridos, em particular dos desejos proibidos.

O pequeno grupo funciona nas representações coletivas como um lugar de realização imaginária das ameaças do superego e como um lugar de realização real das ameaças da sociedade global.

Anzieu (1993) propõe cinco organizadores psíquicos inconscientes do grupo. São eles:

1º) fantasma individual - a ressonância fantasmática é o agrupamento de alguns participantes em torno de um deles que deixou transparecer um de seus fantasmas individuais inconscientes;

2º) imago - é uma representação de pessoa, que contribui para constituir as instâncias psíquicas reguladoras do Ego, que são o Superego, o Ideal do Ego, o Ego Ideal.

3º) fantasmas originários - são representações psíquicas inconscientes que incidem sobre as origens.

4º) O complexo de Édipo, organizador específico do grupo familiar ou meta-organizador grupal.

O complexo de Édipo, segundo Freud, é o núcleo psíquico da cultura e da sociabilidade, bem como da educação e da neurose. O complexo de Édipo assegura a estrutura tópica da vida grupal, enquanto o fantasma individual, a imago e os fantasmas originários garantem a organização fantasmática.

5º) imagem do corpo próprio e o envelope psíquico do aparelho grupal.

Anzieu (1993, p. 199) enfatiza que “[...] pertencer a um grupo impõe, muitas vezes, aos membros marcas corporais ou vestimentárias que significam a participação de um corpo comum”. Afirma que existe a necessidade de o aparelho psíquico, individual ou grupal, constituir-se em um envelope que o contenha, que o delimite, que o proteja, e que permita trocas com o exterior, este fenômeno foi chamado de EU-pele pelo próprio Anzieu.

Os cinco organizadores são independentes quanto a sua natureza e interdependentes quanto a seu funcionamento, afirma Anzieu (1993).

1.7 Principais contribuições de René Kaës

Kaës (1977) afirma que o grupo pode, em diferentes circunstâncias, funcionar como uma extensão da psique individual. A formação do aparelho psíquico individual depende da construção de grupalidade que cada um traz consigo.

Para Kaës (1974b), o grupo só pode se organizar como se fosse uma metáfora e/ou metonímia do corpo, ou de partes do corpo. O destino de um grupo e de seus integrantes se define na relação que se estabelece entre o espaço

vivido (o corpo) e a representação desse espaço, entre essa representação e o espaço real que é seu suporte no palco da história.

É importante notar que a proteção de um grupo e a possibilidade de utilização dos estímulos externos e das pulsões de seus membros, se o grupo constituir, é denominado por Kaës (1974) de aparelho psíquico grupal. O aparelho psíquico grupal é construído em dois pilares: um que é sobre os aparelhos psíquicos individuais dos componentes do grupo e o outro sobre a cultura e representações coletivas do grupo. O aparelho grupal se estrutura de forma mais ou menos estável a partir da circulação fantasmática entre seus membros.

Este psicanalista afirma que para a compreensão do funcionamento e dinâmica dos grupos, são necessários três conceitos fundamentais: os organizadores psíquicos, organizadores sócio-culturais e o aparelho psíquico grupal.

Kaës (1977) define os organizadores psíquicos como configurações inconscientes, típica de relações entre objetos. Para este autor, os organizadores psíquicos possuem a capacidade de mobilizar energia psíquica ou qualquer equivalente físico ou social.

Ele afirma:

Su propiedad dominante es la de poseer una estructura grupal, es decir, constituir conjunto específico de relaciones entre objetos ordenados para un fin de acuerdo com um esquema dramático más o menos coherente (KAËS, 1977, p. 40).

Afirma, também, que os organizadores são inconscientes de formação relativamente complexa que viabilizam os vínculos do agrupamento. São arranjos inconscientes que determinam o lugar ocupado pelos membros do grupo em um dado momento. Esse é um movimento clássico das relações de objeto.

Ainda para Kaës (1977), existem quatro organizadores psíquicos da representação de grupo, a saber:

1) imagem do corpo - a forma do grupo é baseada neste organizador. Se ocorrer a possibilidade da cisão, fragmentação psíquica, o grupo se organiza no sentido de criar um corpo grupal;

2) fantasia original - é a referência às origens, ao objeto perdido. É o transporte para o reviver das questões vinculadas à sexualidade (diferenças sexuais, concepção, etc);

3) complexos familiares e imagos - como o próprio nome sugere, este organizador refere-se às questões edípicas, às relações familiares, às relações de rivalidade e/ou cumplicidade entre irmãos, e,

4) imagem global de nosso funcionamento psíquico - este organizador está intimamente relacionado ao mecanismo de identificação/projeção. Depende da representação que cada um tem de si próprio e de grupos. É constituído a partir da noção de grupalidade internalizada e que são projetadas no grupo para, com isto, poder formar o novo aparelho psíquico grupal.

Os organizadores socioculturais da representação de objeto-grupo se constituem por modelos de relações interpessoais ou coletivas que podem ser práticos ou teóricos. Expressam as relações sociais, históricas, definindo os lugares da existência grupal não só em sua concretude quanto na proposição de imagens proféticas, míticas ou proativa.

Os organizadores socioculturais resultam da elaboração da experiência de diferentes formas de grupalidade e, também, da elaboração de experiências sociais. Esse sistema define a cultura por meio de seus códigos comuns que orientam as práticas sociais.

Nos organizadores socioculturais estão implícitos os organizadores psíquicos que se expressando por meio da linguagem propiciam uma comunicação intersubjetiva. As representações sociais do grupo, afirma Kaës (1977), agrupam as elaborações coletivas da realidade intrapsíquica.

Por fim, o aparelho psíquico grupal (APG) que é, segundo Kaës (1977), a expressão da criatividade do grupo. Esse aparelho regula a manifestação da libido, bem como dos desejos e isso assegura a passagem das diferentes realidades psíquicas para a realidade grupal.

Anzieu (1993) aceita as proposições de Kaës sobre o aparelho psíquico grupal. Kaës (1977) descreve os princípios norteadores desse aparelho, que segundo ele, podem sinalizar o estado evolutivo do grupo acerca de seu funcionamento. Os princípios apontados são a auto-suficiência do grupo em relação à realidade física e social, a delimitação entre um interior e exterior do grupo e a indiferenciação entre o indivíduo e o grupo (isomorfia).

O princípio da auto-suficiência do grupo em relação à realidade física ou social refere-se à busca do grupo, de uma organização adequada à sua percepção de realidade externa e suas necessidades manifestas. Esse princípio

pode provocar ora uma luta por poder por evitar um debate interno, passando a buscar apenas sua sobrevivência ou, também, o evitar o debate externo com outros grupos buscando a sobrevivência de forma ensimesmada.

O princípio de delimitação entre um interior e exterior de grupo propõe a localização do aparelho grupal em um espaço social, ou seja, favorece a identidade grupal.

O princípio de indiferenciação entre o indivíduo e o grupo, tendência de isomorfismo, revela que a estruturação interna individual inicia-se na construção de sua grupalidade psíquica interna, considerando que nascemos num grupo. O desenvolvimento dá-se a partir da tendência homomórfica, em que, a partir da busca de si mesmo, há a possibilidade de separação dos grupos originais.

As concepções elaboradas por Kaës (1977/97) podem ser perfeitamente entrelaçadas às de Anzieu (1993) no que tange aos organizadores e ao aparelho psíquicos grupal com as fantasias inconscientes. Kaës (1997), no anseio de esclarecer o término de um grupo, aborda o item do grande desorganizador como sendo o agente pertinente ao desfecho de um grupo.

A compreensão do funcionamento grupal à luz da psicanálise é perfeitamente possível considerando, segundo Anzieu *et al.* (1978), que na realidade, os processos psíquicos que ocorrem nos grupos não deixam de ter relação com os que a teoria psicanalítica refere no domínio individual.

Kaës (1997) mostra a importância do estudo dos vínculos grupais, alertando para que esse estudo não somente sirva para descrever, mas, também para auxiliar o trabalho psíquico. Para que isso ocorra faz-se necessário criar, manter e transformar os processos psíquicos comuns aos membros do grupo.

1.8 Conceito fundamental sobre a teoria do vínculo de Pichon-Rivière

Pichon-Rivière publica em 1980, a Teoria do Vínculo. No livro, Teoria do Vínculo (1986), Pichon-Rivière apresenta o vínculo como uma estrutura dinâmica, em movimento e que envolve tanto o sujeito quanto o objeto. O vínculo é estabelecido pela totalidade do sujeito e está em constante evolução. Considera a interpretação do vínculo como um dado operacional em que deve ocorrer a síntese entre a teoria e a prática. A interpretação dar-se-á, portanto, por meio da

captação de indícios e, também, do uso do chamado esquema conceitual referencial e operacional (E.C.R.O.). Alerta para que todo analista conheça sua própria fantasia do interpretar, para não distorcer essa tarefa. (PICHON-RIVIÈRE, 1986).

Pichon-Rivière (1986) nomeia os vínculos desde o normal até o patológico. Chama a atenção para a existência de três dimensões que necessitam ser cuidadosamente investigada: a dimensão individual, a grupal e, por fim, a dimensão institucional ou social.

Tanto a psicologia quanto a psicanálise vem ao longo dos tempos mostrando que se houver desenvolvimento do grupo, pode-se inferir que houve o mesmo com o indivíduo, basta evocar a questão vincular e o poder dos grupos primários (família) como produtores de saúde ou doença psíquica.

1.9 A organização do poder: uma contribuição

Acredita-se que, talvez, o trabalho com grupos possa ser uma chance de crescimento por favorecer, também, o aparecimento de questões ligadas à organização das instituições (família, escola, etc).

Conforme Pagès *et al.* (1993), a carreira profissional pode oferecer uma ilusão de poder, pode iludir a realidade e oferecer uma máscara. Para que haja a ilusão do poder, é necessária uma carga de trabalho elevada produzindo a dependência e submissão do profissional à organização onde trabalha. Essa perda de autonomia pode levar a perda de identidade. Ainda, segundo os autores, as organizações podem exercer sobre o profissional uma ação direta sobre seus impulsos e sua angústia primária, tirando, assim, as condições necessárias para uma elaboração coerente a nível egóico. Isso significa que o profissional está inconsciente desse processo e sem a possibilidade de viver suas fantasias e de exercer influência sobre o objeto de seu trabalho.

Ao utilizar a concepção dos citados autores, pode-se pensar que a relação do professor com a instituição tem raízes múltiplas, como projeção, identificação, introjeção, ambivalência, prazer agressivo, entre outros. As trocas psíquicas com a instituição ou com os colegas podem ser da ordem do imaginário. A imagem inconsciente, portanto, que o professor cria da escola, dos

seus colegas ou de seus alunos é, ao mesmo tempo, temida e desejada e faz parte de uma formação psíquica que responde a algumas de suas necessidades psicológicas.

A identidade do professor está, via de regra, ligada à sua atividade e às trocas que realiza neste meio. Tais trocas terão como resultante a percepção de compensações ou frustrações.

Conforme os mesmos autores, é importante que o profissional possa ter compreensão de processos institucionais que o cercam, tais como:

1) entender que a economia vigente corresponde a um sistema psicológico dominado pelo superego e que a identificação com o pai se faz representar na organização pelo chefe, e:

2) entender, também, que os poderes materiais e psicológicos dos chefes (coordenadores, diretores, reitores) estão longe de terem desaparecido.

Ao compreender tais processos, o profissional estará mais próximo a uma realidade compreensível, ao entender o pareamento de figuras como pai X chefe e sua correlação de forças com o sistema econômico vigente. Terá a oportunidade de compreender o deslocamento de forças do suposto poder do pai agora transposto na figura do chefe. Poderá aliviar as tensões e anseios em relação ao trabalho, esperando deste, apenas aquilo que a realidade organizacional é capaz de proporcionar. Estaria, assim, aliviando suas frustrações.

Outra compreensão importante, segundo os autores, diz respeito, à natureza dos poderes utilizados nas instituições, que podem ser da ordem do material ou da ordem psicológica; e tais poderes não necessariamente, serão utilizados em benefício do profissional. Esses poderes vão desde a utilização do conhecimento de um “segredo” até a coação ou submissão por questões materiais.

O professor no anseio de promoção (mestrado, doutorado) pode ser tomado por uma tentativa perpétua de superar-se. O risco e perigo estão no fato de que para satisfazer tal ambição, deixe-se escravizar (PAGÈS *et al.*, 1993).

Para esses autores é importante estar atento às reais necessidades de conquistas por promoções, pois, em alguns casos, o preço de tal conquista pode ser a dependência à organização a tal ponto que o faça desqualificar ou relegar a segundo plano suas relações pessoais e familiares.

Não se pode desconsiderar a complexidade do poder das organizações de trabalho e sua influência na realidade psíquica e, também, concreta, dos trabalhadores. Sendo o professor um trabalhador na Educação, é necessário estar atentos, também, às nuances culturais do processo de trabalho. Lembrando que o trabalho na Educação pressupõe a organização em grupos; grupos de professores, grupo de alunos, grupo de coordenadores, etc.

Cabe aqui uma consideração final. Ao trabalhar com grupo de professores do ensino superior, não se quer um olhar apenas nas relações dos membros do grupo como se estivessem isentos de sua realidade sócio-cultural. Por essa razão, neste estudo, traz-se, para a compreensão dos grupos, a questão relativa ao poder das organizações de trabalho. Na necessidade de contextualização, pretende-se um olhar para a cultura.

CAPÍTULO 2
A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS
HISTÓRICOS. O ENSINO SUPERIOR E A
FORMAÇÃO DE SEU PROFESSOR

Neste capítulo serão abordados alguns aspectos da educação no Brasil, bem como elementos que interferiram na elaboração da atual situação educacional, sobretudo no ensino superior.

Serão destacadas as idéias de alguns pensadores que considerou-se serem relevantes para a compreensão da educação e do ensino superior no Brasil.

2.1 História da Educação no Brasil: alguns dados

A Educação é um tema dos mais instigantes e, também, multifacetado. Poderia-se abordar vários itens sobre o assunto, contudo deter-se-á em alguns aspectos que considerados indispensáveis para a compreensão deste trabalho.

Com o único intuito de se situar historicamente, pontuar-se-ão alguns aspectos da Educação no Brasil, para ter um breve olhar em sua evolução.

A educação no Brasil tem início com os Jesuítas, conforme Ribeiro (1987). Os primeiros jesuítas chegaram ao território brasileiro em março de 1549 com o primeiro governador-geral, Tomé de Souza. Comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, quinze dias após a chegada, edificaram, em Salvador, a primeira escola brasileira, que teve como mestre o Irmão Vicente Rodrigues. Vicente tornou-se o primeiro professor nos moldes europeus e durante mais de 50 anos dedicou-se ao ensino e a propagação da fé religiosa.

Segundo Silva (1992), o mais conhecido e talvez o mais atuante foi o noviço José de Anchieta. Anchieta tornou-se mestre-escola do Colégio de Piratininga; foi missionário em São Vicente, onde escreveu na areia os "Poemas à Virgem Maria" (*De beata virgine Dei matre Maria*), missionário em Piratininga, Rio de Janeiro e Espírito Santo; Provincial da Companhia de Jesus de 1579 a 1586 e reitor do Colégio do Espírito Santo.

No Brasil os jesuítas se dedicaram ao trabalho educativo e a pregação da fé católica. Perceberam que não seria possível converter os índios ao catolicismo sem que soubessem ler e escrever. De Salvador a obra jesuítica dirigiu-se ao sul e em 1570, vinte e um anos após a chegada, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito

Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia).

Todas as escolas jesuítas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loiola, o *Ratio atque Instituto Studiorum*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum*. Os jesuítas não se limitaram ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar, eles mantinham os cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no curso de Filosofia estudava-se Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais. Os que pretendiam seguir as profissões liberais iam estudar na Europa, na Universidade de Coimbra, em Portugal, a mais famosa no campo das ciências jurídicas e teológicas, e na Universidade de Montpellier, na França, a mais procurada na área da medicina.

Piletti (1996) mostra que com a descoberta do Brasil os índios ficaram à mercê dos interesses predadores: as cidades desejavam integrá-los ao processo colonizador; os jesuítas desejavam convertê-los ao cristianismo e aos valores europeus; os colonos estavam interessados em usá-los como escravos. Os jesuítas então pensaram em afastar os índios dos interesses dos colonizadores e criaram as “reduções” ou “missões”, no interior do território. Nessas Missões, os índios, além de passarem pelo processo de catequização, também eram orientados ao trabalho agrícola, que garantiam aos jesuítas uma de suas fontes de renda.

As Missões acabaram por transformar os índios nômades em sedentários, o que contribuiu decisivamente para facilitar a captura deles pelos colonos, que conseguiam, às vezes, capturar tribos inteiras nessas Missões.

Os jesuítas permaneceram como mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777. No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões, 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso,

vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional.

É importante destacar, que neste período, a educação feminina restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas.

Ainda conforme as observações de Ribeiro (1987), a formação intelectual fornecida pelos jesuítas foi considerada, à época, como “rígida”. Dedicaram-se por vários anos à formação do professor, que só estaria pronto para o magistério, por volta de seus 30 anos de idade. Os professores que eventualmente pudessem vir a interessar-se por novos elementos que não fossem aqueles ensinados na formação jesuítica, deveriam ser imediatamente afastados da docência. Essa formação afastava dos intelectuais outras orientações religiosas e principalmente o espírito científico que no século XVII, atingiu uma etapa significativa. Havia a busca de um novo método do conhecimento, que caracterizava a ciência moderna. O método escolástico medieval, adotado pelos jesuítas já era reconhecidamente insuficiente. Lembrando que escolástico é um sistema teológico-filosófico surgido nas escolas da Idade Média e caracterizado pela coordenação entre Teologia e Filosofia; concordância do conhecimento natural com o revelado (MICHAELIS, 1998).

Vale a pena destacar, ainda, que a preparação dos professores jesuítas dizia respeito à escolha de homens que tinham atravessado o curso rígido do colégio inferior e geralmente do colégio superior. Conforme Monroe (1974), o princípio fundamental da Ordem dos jesuítas era de que tudo há de ser feito para a maior glória de Deus (A.M.D.G. Ad Majorem Dei Gloriam). Na prática, isto significava a completa subordinação do indivíduo à Ordem.

Em muitos aspectos é notório que a Educação no Brasil, avançou de forma considerável, ao longo da história. Contudo, ainda é possível observar algumas cicatrizes deixadas desde os Jesuítas. Nota-se a concepção de uma formação de professores que precisa ser vocacionada, missionária, como se a docência fosse um sacerdócio e que os professores “sacerdotes” devem obediência plena à “Ordem”, no caso, às Instituições de ensino.

Por entender a importância dos Jesuítas na construção da Educação no Brasil, deteve-se um pouco mais em sua história. Passar-se-á a um brevíssimo apanhado histórico, com o intuito de situar e poder em seguida, compreender a atual situação da Educação no Brasil, sobretudo o ensino superior.

Para este apanhado histórico vale-se de cinco autores: Ribeiro (1987), Peeters e Cooman (1968), Silva (1992), Piletti (1996) e Romanelli (1978).

Segundo os autores, em 1759, duzentos e dez anos após a chegada dos Jesuítas e destes serem os únicos responsáveis pela educação no Brasil, deixaram a colônia cerca de quinhentos padres jesuítas, expulsos pelo Marquês de Pombal, Ministro de D. José I, paralisando 17 colégios, 36 missões, seminários menores e escolas elementares.

O Alvará de 28 de julho de 1759 determinou a instituição de aulas de gramática latina, aulas de grego e de retórica, além de criar o cargo de "Diretor de Estudos".

As idéias iluministas objetivavam transferir o poder, passando-o da igreja para o Estado. Porém o Marquês de Pombal não visou uma reforma brasileira e sim uma reforma educacional para a Metrópole (Portugal) e como não houvesse interesse em equipar a colônia com um sistema educacional eficiente, a suposta reforma foi um fracasso.

Com a chegada da Corte Portuguesa ao nosso país a escola e o sistema educacional entram em voga novamente, só que agora com a intenção de atender às necessidades da nobreza.

Reconstrói-se a academização. Funda-se, no Rio de Janeiro a Academia Científica em 1772. Em 1776 é criada pelos franciscanos uma escola destinada à formação de sacerdotes. Em 1810 surge a Academia Militar e D. João cria a primeira biblioteca neste mesmo ano. Tudo isto com objetivo certo: a educação da elite. Todos os esforços para a construção da escola gratuita foram em vão, não existiam verbas para isso, pois tudo o que se destinava à educação estava sendo aplicado à educação elitista e acadêmica dos nobres. Isto acontece na época da chamada "Independência do Brasil". Neste período o ensino é dirigido pelos vice-reis, nomeados por Portugal.

A função da escola não era mais a de engrossar as fileira de fiéis que seguiam os ensinamentos dos "padres", mas sim a de atender os interesses de uma elite que ficava cada vez mais poderosa.

O ensino superior foi criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821. Proclamada a "Independência", o império descentralizou a direção e a organização das escolas, o que resultou em várias aberturas e inúmeros fechamentos de escolas. Conforme os autores já citados, o

estado não deu conta de gerenciar a Educação. Nem tentando dividir as responsabilidades entre a federação e as províncias. Somente 360 anos depois do descobrimento de nossa cultura indígena, precedido da invasão portuguesa, é que o sistema educacional brasileiro foi aquecido novamente.

Surgem os padres que com várias ordens religiosas criam muitas escolas secundárias para rapazes; e protestantes que criam escolas mistas. O Estado não conseguiu se sobrepôr à igreja e o ensino acadêmico, elitizado e abstrato, volta a reinar como instrumento de doutrinação.

Com a República vem junto uma enxurrada de reformas e dentre elas aquela desejada pelos positivistas da época: a introdução do estudo de ciências, na escola primária e secundária, para contrapor o ensino escolástico das escolas religiosas.

Na década de 1930 e 1940 surgem as primeiras preocupações e chances educacionais reais para as camadas populacionais mais amplas, porém o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que mobilizou a educação nacional na época, não contava com a participação direta desta camada da população na conquista dessas chances.

Este foi um período profícuo no sentido administrativo. Foi criado o Ministério da Educação; surge a primeira Universidade organizada por determinação do Governo Federal, este fato deu-se em 1920. Surge então a Universidade do Rio de Janeiro, durante o governo de Epitácio Pessoa. A criação da primeira Universidade foi apenas a agregação de três escolas superiores existentes no Rio de Janeiro: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica. Neste período, o governo federal só reconheceu as Universidades em estados com mais de 100.000 habitantes, por isso a Universidade do Paraná, por exemplo, não fora reconhecida.

A constituição de 1937 previu a responsabilidade do Estado na educação de crianças e adolescentes e a participação de indústrias e sindicatos na educação e formação profissional dos empregados.

A discussão educacional nas décadas de 1930 e 1940 continuou sendo ampliada nos próximos 20 anos. A Alfabetização não tinha mais a intenção de doutrinação religiosa e passou a ser vista e realizada como instrumento de emancipação da maioria da população brasileira.

Ainda em 1946 o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamentou o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Amparado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o ministro Clemente Mariani criou uma comissão, com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Essa comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948, esse anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal. Num primeiro momento, as discussões, na Câmara, estiveram voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nas idéias dos educadores da velha geração de 30.

Ainda, conforme os autores, em 1961 acontece a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, que embora incompleta, representava o resultado de muita discussão. A preocupação da lei não era científica e sim política, e continuava desvinculada da realidade e do mundo do trabalho.

Depois de 13 anos de acirradas discussões, foi promulgada a Lei 4.024, em 20 de dezembro de 1961, sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo as reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

As discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional foi um fato marcante. Outras iniciativas marcaram, também, este período como, talvez, o mais profícuo da História da Educação no Brasil:

- a) em 1950, em Salvador, Anísio Teixeira inaugura o Centro Popular de Educação (Centro Educacional Carneiro Ribeiro).
- b) em 1953 a educação passa a ser administrada por um Ministério próprio: o Ministério da Educação e Cultura.
- c) em 1961 a Prefeitura Municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, inicia uma campanha de alfabetização, "*De Pé no Chão Também se*

Aprende a Ler". A técnica didática, criada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se a alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos. A experiência teve início na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e, logo depois, na cidade de Tiriri, em Pernambuco.

- d) o Conselho Federal de Educação é criado em 1962, cumprindo o artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases. Este substitui o Conselho Nacional de Educação. São criados também os Conselhos Estaduais de Educação.
- e) Em 1962 é criado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo Ministério da Educação e Cultura, inspirado no Método Paulo Freire.

Segundo os autores, Ribeiro (1987), Peeters e Cooman (1968), Silva (1992), Piletti (1996) e Romanelli (1978), embora Paulo Freire estivesse conseguindo um trabalho emancipador, a revolução de 64 calou todos e o militarismo passou a reinar e mudou o rumo da educação no país. O militarismo interrompeu o processo social que se encorpava e durante 20 anos permanecemos no silêncio obrigatório e no não crescimento educacional. Para contrabalançar esse engessamento, surgiram estudos progressistas que foram retomados após este período. A reforma universitária, gestada pelo governo militar em 1968, foi considerada um grande marco na história das universidades brasileiras. O objetivo da reforma era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de 'segurança' que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que o representava.

A Lei 5540/68 introduziu a relação custo-benefício e o capital humano na educação, direcionando a universidade para o mercado de trabalho, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior e cerceando a autonomia universitária. O relevante, nesta época, é que o governo tenta estruturar a universidade. O militarismo seguia um modelo americano para o ensino. Essa lei ficou vigente por muito tempo e algumas idéias não deram certo. Logo depois, as universidades passaram por momentos difíceis, com o Ato Institucional número cinco (AI-5) intimidando e proibindo as pessoas, da liberdade de expressão. O AI-5 foi uma das medidas do governo militar que diminuiu ainda mais as liberdades educacionais no País.

Chegou-se aos anos 90 com uma multiplicidade de sistemas educacionais. Estiveram presentes em nosso cotidiano a escola doutrinária, a escola nova, a tecnicista e a progressista. O ensino superior no Brasil somente foi retomar seu crescimento durante o governo de Fernando Henrique, quando houve um sensível aumento de vagas nas universidades privadas. A demanda dos alunos que saíam do ensino médio cresceu, havendo então a necessidade de criarem novas vagas. Para os autores, a demanda gerada por essa ampliação foi coberta por uma expansão do ensino privado. Essa expansão se deu por uma legislação que facilitou a abertura de cursos e instituições, sobretudo de faculdades, centros universitários e universidades.

A situação das universidades tem se deteriorado nos últimos anos porque houve uma reforma silenciosa nos anos do governo FHC, década de 1990. O fato mais flagrante e evidente é de que a percentagem de vagas oferecidas pelas universidades públicas se inverteu em relação às privadas, ou seja, o pólo de expansão do ensino universitário brasileiro passou a ser a rede privada.

Novamente um grande movimento educacional passou a ser realizado. Modificou-se a Lei de Diretrizes e Bases; criou-se parâmetros curriculares nacionais, a partir de uma discussão mais ampla e de contribuições de outros países; criou-se um modelo de avaliação das escolas; ousou-se mexer no sistema de avaliação; no modelo do vestibular.

Atualmente, no grande número de instituições do ensino superior que existem, o corpo docente é predominantemente de tempo parcial e tem outros encargos. Na sua maioria vai à universidade somente para dar aula e o contato entre professor e aluno limita-se, quase sempre, ao encontro em sala de aula. (RIBEIRO, 1987; PILETTE, 1996; ROMANELLI, 1978; SILVA, 1992 e PEETERS e COOMAN, 1968).

De acordo com o Ministério da Educação, cerca de 70% das vagas existentes são de instituições privadas e apenas 30% estão nas universidades públicas, conforme o Núcleo de Pesquisa da Agência Brasil (CANES, 2005).

2.2 O Ensino Superior no Brasil: alguns aspectos a serem considerados

A educação superior no Brasil tem sofrido importantes mudanças e reformas. Dando continuidade ao atual período do ensino superior no Brasil, pode-se citar Sguissard e Silva Júnior (1999) quando afirmam que as reformas no ensino superior se dão muito mais por uma questão de política econômica do que uma política educacional. Neste ponto pode-se ver uma manifestação de postura utilitarista por parte da ação estatal.

No dizer do sociólogo Ianni (1975), é a partir do século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular, é depois da Primeira Guerra Mundial que os setores médios e proletários urbanos e rurais começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode-se verificar que a “revolução brasileira” em curso, neste século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional ocorrido em especial nas décadas de vinte a cinquenta, indica a criação de novas modalidades de consciência nacional. Neste quadro é que se inserem os golpes, as revoluções e os movimentos que assinalaram os fluxos e os refluxos na vida político nacional.

O acesso massificado ao ensino superior no Brasil foi proporcionado por instituições privadas de caráter não universitário e, ligado a isso, colocou-se o problema da heterogeneidade do setor, bem como a existência de níveis baixos do ensino ministrado. Como se vê, o modo pelo qual o ensino superior se instituiu no Brasil como fenômeno histórico não foi resultado de acidentes, como alguns podem julgar, mas adaptação conseqüente às condições e às possibilidades da sociedade então estabelecida.

É possível notar, portanto, a expansão do ensino superior no Brasil, principalmente no que se refere à abertura em larga escala de novas Instituições, sobretudo as instituições privadas.

Existe hoje um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro, que abrange desde o processo de transformação das instituições de ensino superior em organizações sociais, ou seja, em entidades públicas de natureza privada, até a implementação de uma série de medidas de ordem legal.

Segundo Scheibe e Aguiar (1999), o elemento fundamental da reconfiguração do ensino superior tem sido a crise em que se encontra o sistema público de ensino superior. O Decreto 2.306 de 1997 regulamenta a existência de

uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores.

Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior que, certamente, demandará cada vez mais em reivindicações diferenciadas para cada setor. Destaque-se aí a questão da formação de professores. Estabeleceu-se para essa formação, preferencialmente o nível mais baixo da hierarquia. Um caminho que, independentemente do setor ao qual se vincula (público, particular, comunitário), deverá ser sempre o menos oneroso. A questão evidentemente é muito complexa, e necessita que seja estabelecido um sistema nacional para a formação de professores.

Cabe, aqui, ressaltar alguns aspectos do ensino superior privado, considerando que o ensino público vem mantendo sua excelência, principalmente nas pós-graduações, mas depois da década de 1990 apresenta visível estrangulamento. No entendimento de Sampaio (1991), a questão do ensino superior privado no Brasil apresenta algumas questões a serem observadas. Segundo a autora, as principais alterações que começaram a ser desencadeadas no setor privado a partir do final dos anos 80 e que afetam a configuração do sistema são: diminuição do número de estabelecimentos particulares isolados; simultaneamente a essa diminuição ocorreu um aumento do número de universidades particulares; movimento de desconcentração regional e, seguindo essa desconcentração regional, outro movimento de interiorização dos estabelecimentos particulares e de suas matrículas; crescimento acelerado do número de cursos e ampliação do leque de carreiras oferecidas pelo setor privado de ensino superior. O movimento de transformação dos estabelecimentos isolados em universidades acelerou-se a partir do final dos anos 80. Entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 para 64 (MEC, 1996).

Esse movimento, conforme Sampaio (1991) estaria expressando a percepção, por parte da iniciativa privada, que estabelecimentos maiores, com

uma oferta mais diversificada de cursos, gozariam de maiores vantagens competitivas na disputa pela clientela de ensino superior. Por isso, os estabelecimentos devem crescer, ampliando o escopo de seus cursos ou ainda criando novas instalações físicas de forma a buscar, inclusive fora de seus domínios já consolidadas, novas e diversificadas clientelas. A estratégia de transformação da natureza institucional dos estabelecimentos inscreve-se também no quadro das mudanças que ocorreram na moldura legal para o ensino superior (SAMPAIO, 1991).

É importante destacar que para ingressar na docência do ensino superior, não há muitas exigências legais no que se refere à titulação e à formação pedagógica. Nem a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 5.540/68 e a atual 9.394/96 mencionam qualquer exigência sobre a formação pedagógica como pré-requisito para o exercício do magistério no ensino superior. Quanto à titulação, basta que o professor tenha a graduação na área para concorrer à vaga de docente. Cabe a cada Instituição determinar o nível de sua exigência para contratação. A única exigência da LDB é que um terço do corpo docente seja constituído por mestres ou doutores.

A realidade sócio-político do ensino superior no Brasil está posta, somando-se a isto, tem-se uma quantidade considerada demasiada de faculdades e universidades espalhadas por todo território nacional. Resta agora, uma questão que não quer calar: como anda a formação do professor de ensino superior? E, sobretudo, quem é o docente universitário?

2.3 O Professor do 3º Grau: algumas questões sobre sua formação

Nas palavras de Elisa Lucarelli em: "O que há de novo na educação superior" (2000, p. 67), o "poder e prestígio não provém da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado". Para ela, o docente universitário se reconhece a partir de sua profissão de origem. O poder e o prestígio social não estão configurados na docência. A docência perde seu status e deixa, portanto, de oferecer prestígio e reconhecimento social. Isto responde a segunda questão, elaborada por esta autora anteriormente, qual seja, quem é o docente universitário? A resposta, a

partir de Lucarelli, é a de que o professor universitário é aquele cuja profissão original o define. Ele não está, portanto, definido via docência. Isto faz pensar que o ensinar continua sendo uma segunda opção, ou aquele famoso “bico” profissional, se não, com certeza, não é a via determinante de seu prestígio social.

A que se deve este desprestígio da docência? Cabe aqui uma inquietação. A falta de prestígio do professor de ensino superior passa mais vivamente pela questão do status sócio-cultural ou pela pouca expressividade de seu poderio econômico? Parece que se está diante de uma ambigüidade. O professor mesmo “desqualificado” ou desprestigiado, ainda garante na sociedade um certo status, um certo prestígio, que lhe confere o lugar do “dono do saber”; ser professor universitário traz o equivalente de ser um profissional capacitado, mas não necessariamente em todos os níveis. O professor universitário de escola pública parece ter mais prestígio sócio-cultural do que o professor de instituição privada. Esses são dados surgidos de impressões, pois não se encontram trabalhos que possam garanti-los, como todas as referências sobre a formação do professor no ensino superior são muito escassas.

Antes de responder, ou tentar compreender essa questão, que, sem dúvida nenhuma, é dolorosa e requer uma análise mais complexa, passar-se-á para a primeira questão que se formulou, que diz respeito à formação do professor. Pode-se notar que existe uma corrente de pensadores da educação que crê na necessidade de uma formação constante, interminável. O professor está diante de um jogo de forças que o leva a buscar, conforme Lucarelli (2000), uma “preparação permanente”.

É relevante observar a construção que traz a necessidade de uma preparação constante. Chauí (2001) aponta momentos importantes da universidade brasileira. Fala da universidade com caráter funcional da década de 1970. A qual recebeu esta denominação por adaptar-se às exigências do mercado. É uma universidade voltada para a formação rápida de mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho, alterando para isso seus currículos, programas e atividades.

Outro momento, é o da chamada universidade de resultados, década de 1980. Recebeu esta denominação por garantir a utilidade de suas pesquisas possibilitando, assim, a garantia dos resultados.

A universidade de “resultados” vem com a expansão das universidades particulares e a idéia de parceria entre as universidades públicas e o setor empresarial para o financiamento de pesquisas. A possibilidade de emprego para seus egressos e utilidade imediata das pesquisas é que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

Segundo Chauí (2001), a universidade atual é a operacional, que é estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual: a formação passa a ser transmissão rápida de conhecimentos e adestramento para o mercado de trabalho; a pesquisa é aquela voltada para os interesses de um desenvolvimento econômico pautado pelo modelo neoliberal, estratégia de intervenção e instrumento de controle para a consecução de um objetivo delimitado, local e parcial; e mede-se o resultado pelo número de alunos, pelo aumento de horas-aula do professor, pela diminuição do tempo para mestrado e doutorado, pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, numa ótica produtivista e eficientista, em termos de custo-benefício.

Para tanto, segundo a Filósofa, houve a expansão de escolas privadas e parcerias entre empresas e universidades públicas. A universidade operacional está embasada nos contratos de gestão e índices de produtividade. Nesta universidade, a pesquisa é apenas a posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa, não há, portanto espaço para a pesquisa fruto da reflexão e crítica. Para a mesma autora a atual estrutura da universidade destrói a curiosidade e admiração pela descoberta do novo.

Ainda, conforme Chauí (2001), quando a Reforma do Estado transforma a educação em serviço e a universidade em prestadora de serviços, registra-se uma mudança profunda na própria concepção de universidade. A universidade passa de instituição social à organização social.

Como “organização social”, a universidade obedece a uma outra lógica: a da prática administrativa numa sociedade de mercado. Enquanto administração, é regida pelos princípios da gestão, do planejamento, da produtividade, do controle, da eficácia do sucesso, fundados numa racionalidade, que agora é instrumental. Essa transformação não é gratuita e nem se dá por acaso: é próprio ao movimento do capital promover a transformação de tudo - coisas, relações sociais, bens culturais - em mercadoria destinada à troca: troca de equivalentes, mediada pela mercadoria dinheiro, equivalente universal.

Conforme Muls (2003), nesse contexto da implantação do modelo político-econômico neoliberal, a estrutura sólida, implementadora e fiscal da política educacional que interessa aos países ricos, tem sido o Banco Mundial, que propõe e exige uma “rigorosa racionalização e maior eficácia nos gastos públicos”. Os pontos principais da política educacional indicada pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) para o nosso país e para os países do Terceiro Mundo em geral são: o alto custo e a total ineficiência das universidades públicas, que, segundo eles, apresentam baixíssima taxa de retorno. Em consequência, há a defesa clara da privatização do ensino superior e existe a diversificação dos modelos de universidade. A autora sugere, também, o conceito de que os países pobres não dispõem de recursos materiais e humanos instalados para desenvolver a pesquisa, que “é coisa para países ricos”.

Desta forma, perdendo, de um lado, a sua função política e, de outro, administradas pela racionalidade econômica, essencialmente gerencial e mercadológica, cujos critérios são os da eficiência, da produtividade, da rentabilidade e da competitividade, as universidades públicas são levadas a submeter a educação ao mercado, com o mínimo de desperdício e o menor custo possível; sofrem cortes cada vez maiores nas verbas destinadas, seja à pesquisa, seja à infra-estrutura, seja à graduação ou à capacitação docente; passam a se submeter às regras do mercado na competição pelos recursos do setor produtivo-empresarial e na venda de serviços; e, no processo de luta pela sobrevivência, acabam por se atrelar a uma imagem distorcida do lugar da pesquisa, da ciência e da tecnologia no esforço de desenvolvimento econômico e social do país, que passa a ser ditado pelos centros de conhecimento dos países desenvolvidos e absorvido pelo modelo econômico defendido pelos governos neoliberais (MULS, 2003).

Segundo Muls (2003), a universidade pública perde a sua autonomia, que agora passa a significar apenas gerenciamento empresarial para atendimento das metas e indicadores estabelecidos no contrato firmado com o Estado.

Ao mesmo tempo, a política educacional dos últimos governos tem favorecido o fortalecimento das instituições privadas, quase sempre em detrimento das universidades públicas. Algumas destas universidades têm buscado a qualidade e têm procurado cumprir sua função pública e social, atendendo, inclusive, seus compromissos com a região e com a comunidade mais

imediate na qual estão inseridas, sem esquecer a sua natureza econômica, mas priorizando o fato de serem universidades. Outras, ainda são geridas pela lógica do lucro e pelas demandas imediatas do mercado, assumindo claramente o seu caráter empresarial e pautando sua administração pela retórica produtivista e efficientista.

Para a autora, existe o pressuposto de que tudo é equivalente de tudo - tudo é mercadoria, portanto tudo se equivale - mesmo as diferentes facetas da realidade social se equivalem - tudo pode ser administrado da mesma forma e pelas mesmas regras. Inclusive a educação, um bem cultural.

Assim sendo, afirma Chauí (2001, p. 218) que é “possível dirigir uma universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”.

Se o Estado reduz, portanto, os investimentos nos setores sociais, no caso, na educação superior, e passa a exigir desse setor a mesma racionalidade própria à atividade econômica como planejamento, otimização dos processos gerenciais, metas concretas, racionalização dos gastos, relação custo e benefício, controle rígido, retorno imediato e visível; então, o sucesso do “empreendimento” educacional passa a ser a adequação do produto a um mercado cada vez mais competitivo, em economias em transformação acelerada.

Neste sentido como fica a formação do professor, sem a curiosidade e sem o prazer de descobrir o novo? O professor está envolto em seus afazeres como um simples tarefeiro que necessita preencher diários, reproduzir ementas; em algumas instituições não elabora, apenas recebe e aplica as avaliações, controla e lança frequências e notas. Sequer pode olhar ao seu redor, uma vez que está submerso em um momento que a crença dominante é a de que há a necessidade de “contínua formação” para uma adaptação ao mercado de trabalho, ou melhor, ao frenético e mutante mercado de trabalho.

Chama-se a atenção para uma “contínua formação” que pretende atender ao Mercado. Entende-se que a formação como elemento de qualificação e capacitação apenas se inicia com uma graduação e pretende ser interminável na medida do desejo de adquirir conhecimento de quem o pratica. Nesse sentido não há qualquer relação com a “adaptação” ao mercado de trabalho que parece compreender muito mais um anseio em dominar novas tecnologias. Tais tecnologias, muitas vezes ignoram a própria palavra do professor, como se o

“professor da palavra”, “professor de cuspe e giz”, fosse ultrapassado, como se o seu conhecimento tivesse que estar atrelado ao consumo de novas tecnologias. Parece que esta é a manutenção do pensamento de Comênio (educador do século XVII), o qual acreditava que educar seria possível desde que fosse executado com precisão e exatidão e a tarefa de educar era comparada ao mecanismo de um relógio. Usando a tecnologia ou o método adequado, não há margem de erros. A tarefa será executada com exatidão.

No texto intitulado “Professores e Inovações”, Maria Eugênia Castanho, afirma que:

[...] diante de uma universidade que se torna a cada dia mais operacional, com profundas mudanças em sua estrutura para torná-la cada vez mais produtiva para a ordem neoliberal, cabe aos docentes buscar caminhos não-ingênuos para inovações em sua sala de aula, caminhos estes que se voltem para uma mudança significativa e articulada com uma perspectiva que vise a transformação de caráter geral da sociedade (CASTANHO, 2000, p. 91).

Que caminhos seriam esses? O professor necessita estar em busca incessante de um saber que venha a suprir as demandas do mercado. Será que isto é possível? Não haveria aí uma confusão de coisas, não teria a Educação que ocupar o seu lugar diante das conquistas devidamente estruturadas e institucionalizadas do conhecimento?

É voz corrente entre pensadores da educação, como Fernandes (2002), in: *Docência na Universidade*, no capítulo “Formação do professor universitário: tarefa de quem?”, a formulação e o entendimento de que existe uma necessidade de formação continuada para os professores. Para esta autora, é necessário responsabilizar as instituições pela “formação pedagógica” de seus professores. Para ela, a formação continuada deve estar presente no projeto institucional que dá direção aos trabalhos acadêmicos. Fala da importância dos professores discutirem o projeto pedagógico, o espaço institucional, o fortalecimento da idéia professor-pesquisador, o respeito à história do professor e conclui ressaltando a importância da prática cotidiana nas dimensões epistemológica, pedagógica e política. Valoriza o ensino na perspectiva da produção do conhecimento

Observando o pensamento desses autores, fica a questão: onde ou quando está sendo considerada a realidade histórica e psíquica do educador? Por

isso este é o momento de nós, psicanalistas, lançarmos um olhar para a formação do professor que privilegie seus desejos, sua existência mental, sua história pessoal e, sobretudo, sua história como educador. A educação é algo da ordem do inacabado, mas o educador é da ordem do subjetivo e precisa ser entendido em sua singularidade e subjetividade. Não é possível repetir as mesmas falas, todos os anos, como se o professor não tivesse sua história e sua experiência para contar. A história do educador é, muitas vezes, anulada, há um eterno recomeçar, uma desqualificação da experiência do professor, como se este sempre estivesse começando e não tenha nada a dizer de sua experiência.

No dizer de Mrech (2005, p. 29):

A educação é um constante processo de vir a ser. Algo da ordem do tosco, do incompleto. A psicanálise tornou evidente que nunca houve nem haverá como se atingir a prática perfeita, a Educação perfeita, o professor perfeito. O que se tem a cada dia são professores atuando.

Segundo a autora, o ser humano lida com processos complexos, como afetividade, valores, desejos, dúvidas, questionamentos, etc. Aponta os limites existentes no próprio corpo como barreiras para transformações constantes. Observa que a educação continuada pode trazer a crença de que é possível o sujeito transformar-se e aprender continuamente, esquecendo-se de seus limites, inclusive, corporais. Cabe aqui lembrar que não somente os portadores de necessidades especiais têm suas limitações físicas, mas todos apresentam algum tipo de limitação. A autora faz uma alegoria comparando o ser humano e o computador, chegando a conclusão de que o computador simplesmente repete o que o ser humano, a partir de sua complexidade, é capaz, não só de repetir, mas, sobretudo de criar. Aquilo que para Chauí está perdido no momento atual, ou seja, a capacidade de criar.

Considerando o caminhar da Educação no Brasil, em especial o ensino superior, nota-se que as abordagens sobre este tema trazem a chancela da observação do comportamento aparente, manifesto. As decodificações são feitas a partir do comportamento que os professores apresentam ou deveriam apresentar. Os Jesuítas com sua formação docente considerada “rígida” traziam a adaptação do comportamento de seus docentes, a seus padrões morais e aqueles que virassem os olhos para as “novidades” seriam desligados da docência. No que isto mudou? O professor hoje não tem uma “formação” também

rígida, no sentido de ser interminável a busca pela adaptação a novas tecnologias e ao Mercado, trazendo impregnado a si o valor do sacrifício?

O sacrifício está presente na História da Educação no Brasil e se faz necessário considerar que o início desta história deu-se com os padres e que para eles o sacrifício é algo necessário. É fácil observar, nos dias atuais, o sacrifício entre os professores. Para certo grupo de professores ainda é necessário sacrificar os finais de semanas e feriados estudando, corrigindo provas e trabalhos de seus alunos. A esses professores, o regime de trabalho vinculado apenas às horas de atividades em sala de aula, às demais atividade (como reuniões, estudos, etc), espera-se que o professor o faça em título de colaboração, o que significa sem ser remunerada e para tanto fora do horário de trabalho previamente combinado (o sentido da caridade). A esses professores a tarefa de adaptar-se, constantemente, ao mercado de trabalho, que muda na velocidade da luz, deixando a impressão de que os professores estão sempre desqualificados e com a visão de mercado pode ou deve ser substituído por algo, no caso alguém, mais atual, mais moderno. Ao professor a desconsideração por sua história, sua experiência. Sua experiência torna-se invisível e como tal desqualificada. Nestas bases somente um vocacionado, um missionário pode levar a bom termo a educação.

A atual formação do professor propõe uma adaptação à realidade social, mesmo que para atingir tal adaptação, seja necessária a repressão da vida pulsional do professor. Parece que se está diante de uma proposta de adoecer mental.

As mudanças sociais têm acontecido de forma tão drástica e rápida e a isto se soma a velocidade das informações computadorizadas, não sendo possível, portanto, prever com acerto qual o profissional que o futuro mercado de trabalho irá necessitar.

A educação, em particular, a do ensino superior, deveria ser pautada na relação aluno/professor, ao invés de simplesmente pretender acomodá-los àquilo que já está posto. Parece que isso só tem sido possível nos programas de Pós-Graduação *Strictu sensu*.

Pode aqui, simplesmente, apontar que, se para Piaget a adaptação é essencial à educação, para Mannoni (1977) a adaptação é sinal de doença, pois deixa exposto o confronto entre realidade e reivindicação pulsional. Para Mannoni

(1977) o erro da educação está no fato dela estar voltada para as necessidades da sociedade e não do indivíduo.

As universidades que pretendem que seus cursos acompanhem a evolução do mercado de trabalho, estão caindo neste equívoco, pois tentam a adaptação do conhecimento ao mercado, “[...] nosso mundo está em mudança tão rápida que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em suma, replicá-lo” (RIBEIRO, 2001, p.15 *apud* MRECH, 2005).

A desqualificação ou desprestígio da função de professor pode ser compreendido por meio da observação da exploração de sua mão de obra, da exigência de constantes aperfeiçoamentos e da desconsideração de sua história. Aqui começaria a se delinear a terceira questão, já exposta, a da “desqualificação” do professor.

Para Maria Cecília Souza, a questão crítica das escolas no Brasil, tem início nos anos 80 com a difusão das idéias crítico-reprodutivistas de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em que afirmam que: “a escola tem o papel de legitimar a desigualdade social, através da reprodução da desigualdade” (SOUZA, 1998, p. 12). Conforme esta historiadora, a difusão dessas idéias crítico-reprodutivistas, revela que haveria uma aparente naturalidade e uma pretensa neutralidade nos dispositivos de seleção e de avaliação escolares.

A consequência destas idéias seria a da escola se sentir no direito de conferir aos alunos, ou o pleno direito de ascender às instâncias do poder ou o de freqüentar apenas os cursos técnicos ou de escolarização curta. Isto perpetuaria o fracasso escolar mantendo a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Para os professores universitários, esse é um dado de fácil observação. É muito comum perceber os alunos chegarem às faculdades com a ilusão de terem passado por um processo seletivo que realmente tenha cumprido seu papel, qual seja, o de selecionar o aluno mais bem capacitado para aquele curso. O que se encontra é a constatação de que o processo seletivo apenas eliminou os “impossíveis”, aqueles que talvez não tenham conseguido sequer escrever uma redação de forma compreensível. Via de regra, o aluno de baixa renda, ou aquele que de uma forma ou de outra tenha tido uma escolarização inicial de má qualidade, provavelmente terá o ingresso em uma faculdade, também de má qualidade, ou será “selecionado”, mas provavelmente não

conseguirá acompanhar o curso. É neste sentido que se observa algumas faculdades apresentando os chamados “reforços” para alunos iniciantes que não conseguem superar as mazelas da formação inicial. Acompanhando isto, segue o pior, que é a convicção de que o diploma universitário irá lhe conferir um lugar de destaque no Mercado de trabalho. Essa constatação, dada a experiência, desta autora, fica mais gritante nos cursos noturnos. Estes dados ficam evidentes com a determinação das “cotas”. Ao invés de se melhorar o ensino básico e fundamental, tenta-se empurrar o aluno, a todo custo para um ensino superior que na prática lhe confere um diploma sem significado social. Fica assim mantida a desigualdade.

Ainda conforme Souza (1998, p. 12), esta

[...] tese favoreceu um discurso ativista que tornou a escola um lugar de faz-de-conta - criou mecanismos pedagógicos de “fingir competências” e de destruir antigas competências, justificou a criação de formas de o ensino público driblar a avaliação, de manter sob permanente suspeita o juízo dos professores, instigou-os a fornecer certificados e diplomas de qualquer forma, esvaziando seu valor social e simbólico.

A autora conclui afirmando que a crítica reiterada à instituição escolar favoreceu a busca de novos modelos que negassem plenamente o anterior e, portanto as “[...] reformas educativas passaram a ter como meta zerar as antigas reformas e mais do que isso, anular a experiência docente” (SOUZA, 1998, p. 13).

Essas constatações vêm de encontro às questões já expostas. Mesmo que Souza (1998) não tenha falado especificamente sobre o ensino superior, suas observações são pertinentes, uma vez que trata-se do processo educacional em que o terceiro grau é uma das pontas.

Ao encerrar este capítulo, tem-se a impressão de ter sido apontado os principais elementos que possam constituir a trama para o atual desfecho do ensino superior no Brasil. A “formação continuada”, do professor do ensino superior se justifica apenas como um processo de qualificação a partir de seu próprio desejo em buscar o conhecimento como fonte indispensável para sua sobrevivência intelectual. A “Formação continuada” como exigência meramente pedagógica e administrativa visando a adaptação ao Mercado de trabalho, fica, apenas, com o mérito da conquista de novas tecnologias e isto poderia vir a minimizar ou até mesmo, eliminar a necessidade da relação professor/aluno.

Entrelaçado a este dado está a “desqualificação” do professor, que é uma questão ambígua, como já se apontou. Por ser essa “desqualificação” composta de vários elementos, tratar-se-ão de seus aspectos psicológicos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3
FORMAÇÃO DE PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES
PSICANALÍTICAS

Esta parte do trabalho será dedicada a um breve entendimento do que a psicanálise chama de transferência, contratransferência e, também das resistências. Deter-se-á, também, na questão da significação do ensinar, do feminino e do infantil, conforme elucidado por Neder Bacha. O entendimento destes conceitos torna-se fundamental para este trabalho, considerando as relações professor/aluno e todo o mais que circunda a vida psíquica de um professor.

3.1 Conceitos fundamentais: considerações sobre transferência, contratransferência e resistências

Freud inicia seu entendimento sobre o processo transferencial quando publica em 1895 “Estudos sobre a Histeria”. Desde então, o processo transferencial é largamente estudado pelos psicanalistas, enquanto fenômeno da clínica e mais especificamente na análise individual.

Em Estudos sobre a histeria (1895), realizados por Breuer e Freud, a diferença essencial entre as idéias dos dois foi o fato de que aquilo que para Breuer foi uma infelicidade, ou seja, pensar que sua paciente, Ana O. esperava que o desejo amoroso dela fosse por ele satisfeito, tornou-se para Freud um feliz contratempo, ou seja, a oportunidade para que descobrisse a transferência. E com a transferência: a descoberta de que no presente sempre há, ao mesmo tempo, componentes de passado, de substituição, de adiamento, de diferença.

Freud (1893 - 1895) afirma que a transferência ocorre por meio de uma “falsa ligação”, o que ele acenava era o fato de a transferência ter a característica de substituir uma figura anterior pela figura atual, no caso seria a do analista. Já em 1901-1905 em “Fragmentos da análise de um caso de histeria”, Freud, continua afirmando que as transferências são novas edições das fantasias e impulsos que são criados e que se tornam conscientes durante o processo de análise. É fundamental observar que transferência é a renovação de uma série de experiências psicológicas, aplicada à pessoa do presente.

No “Pós-escrito do caso Dora” de 1905, Freud consolida a transferência como uma questão da técnica psicanalítica. Em 1912, em “Dinâmica da transferência” o autor, afirma ser a transferência uma poderosa forma de

resistência ao tratamento e que ao mesmo tempo é encarada como um veículo de cura e capaz de atingir o sucesso de um tratamento. Ainda em 1912, no trabalho “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, pela primeira vez Freud deixa clara a necessidade do anonimato do analista fazendo a famosa comparação do “espelho”. Em 1913b em “Sobre o início do tratamento” Freud alerta que a transferência deve ficar intocável enquanto não houver início razoável de resistência para ser trabalhada. Em 1914, em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud fala sobre a neurose de transferência que surge no processo de análise. Em “Sobre o amor transferencial” de 1915, Freud esclarece sobre a necessidade da regra de abstinência. Mostra, também, que na análise surge o “enamoramento” do paciente pelo analista e que este enamoramento é igual a qualquer outro caso de “namoro”. Freud esclarece que os motivos desse enamoramento estão a serviço das resistências ao tratamento. Deixa claro que em hipótese alguma esse “amor” pode ser retribuído pelo analista, devendo ser interpretado. Em “Conferências introdutórias sobre psicanálise” de 1916/17, Freud fala das neuroses de transferência como o oposto das neuroses narcísicas e debate sobre a questão dos problemas transferenciais nas psicoses. Em 1920, em “Além do princípio do prazer”, surge uma mudança importante quanto à natureza da transferência. Pela primeira vez as reações transferenciais foram vistas como manifestações tanto do instinto libidinal como do instinto de morte. Em Inibição, Sintoma e Ansiedade (1926), Freud esclarece que a repetição do passado não é a atualização das relações vividas, mas o que é transferido é a realidade psíquica, o desejo e as fantasias conexas, portanto as manifestações transferidas são os equivalentes simbólicos. Em 1937 em “Análise terminável e interminável”, Freud salientou o problema da transferência negativa prolongada e da atuação, atribuídas à compulsão à repetição, como uma manifestação do instinto de morte. Essas foram as colaborações centrais de Freud sobre o processo de transferência.

Laplanche e Pontalis (2000) observam que a transferência pode ser tratada como um caso particular de deslocamento de um objeto a outro, de uma representação para outra e, ainda, segundo eles, Freud descobre que é na transferência que a relação do sujeito com as figuras parentais é revivida.

Para esses autores, Freud distingue dois tipos de transferência, uma positiva e uma negativa, uma de sentimentos ternos e outra de sentimentos hostis.

Greenson (1981), afirma que a transferência positiva é quando o paciente sente pelo analista qualquer coisa como: amor, apego, confiança, dedicação, admiração, paixão, desejo, ternura ou respeito. Já a transferência negativa se baseia no ódio ou em qualquer de suas modalidades, ou derivativos. Pode ser expressa como: ira, hostilidade, desconfiança, desdém, aversão, censura, ressentimento, amargura, inveja, desprezo e aborrecimento.

Conforme Lourenço (2005), o sentimento transferencial encontra-se, aguardando a oportunidade de dirigir-se à figura que ocupa, na transferência, o lugar de algum personagem importante na história da pessoa. A autora, afirma que tudo o que é descoberto no complexo de Édipo coaduna com a teoria sobre a dinâmica da transferência; isto levaria Freud a ter dito que é na transferência que o analista é colocado no lugar das imagos primordiais: imagos paternas, fraternas, maternas. É mediante as relações estabelecidas entre o complexo de Édipo e a transferência, que são considerados os obstáculos e as vantagens que a transferência traz para o tratamento.

Todavia, as circunstâncias transferenciais, embora façam parte das condições de uma análise, não se encerram nelas. Pode-se perceber como este fenômeno, transferência, está presente, por exemplo, nas relações terapêuticas (médicas, psicoterápicas), nas relações de grupos, e no ensino, entre o professor e o aluno. Encontra-se o fenômeno transferencial impregnado em toda a cultura.

Após ter pontuado alguns aspectos, que se considera importantes, da evolução histórica sobre o conceito de transferência, passar-se-á ao conceito de contratransferência.

Segundo Laplace e Pontalis (2000, p. 102), contratransferência é o “conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste”.

Segundo esses autores, foi depois de Freud que os entendimentos sobre a contratransferência foi objeto de grande investigação. O próprio Freud pouco abordou sobre o tema. Em 1912, no trabalho “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, Freud aborda timidamente o tema.

Etchegoyen (1987) revela que foi em 1910 em “Perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica” que Freud apresentou sua primeira constatação sobre a contratransferência. Para esse psicanalista, pode-se definir a contratransferência considerando dois aspectos: contratransferência querendo dizer que, assim como o analisado tem sua transferência, o analista tem também a sua e o outro aspecto, estabelece um equilíbrio, um contrapeso, que surge ao compreender que a reação de um não é independente do que vem do outro. O mesmo autor conclui, ponderando, que a maioria dos psicanalistas pensam como Freud, ou seja, que os sentimentos e as pulsões da contratransferência surgem no inconsciente do analista como resultado da transferência do analisado.

Considerando que este trabalho diz respeito a grupo de professores faz-se necessário situar esses processos no âmbito grupal.

Situando o processo transferencial e contratransferencial no âmbito grupal, deve-se considerar o que fica explícito nos trabalhos de Freud, ou seja, que a situação transferencial e, também, a contratransferencial, não é exclusiva da relação terapêutica, está presente em maior ou menor grau em cada ocasião em que um indivíduo encontra com outro.

No chamado campo grupal existem múltiplas transferências e estas adquirem uma complexidade maior do que no nível individual, à medida que emergem tanto em relação aos integrantes do grupo (de cada um para com seus pares, de cada um em relação à figura do coordenador, de cada um para com o grupo como um todo, do todo grupal em relação ao coordenador), como em relação ao contexto em que o grupo se desenvolve.

Zimerman e Osório (1997) afirmam que, no campo grupal, existe transferência em tudo, mas nem tudo é transferência a ser trabalhada. Além disso, há uma importante diferença de manejo, em função do foco de trabalho com o grupo. Na grupoterapia analítica, por exemplo, os processos transferenciais são fundamentais ao trabalho analítico, enquanto num grupo onde o foco não é o terapêutico, só se devem trabalhar as manifestações transferenciais se estas estiverem dificultando o andamento da tarefa.

Terzis (1999) mostra que a transferência é um importante ponto de apoio na grupoterapia, assim como na análise individual. Afirma o autor: “A diferença consiste em que na análise individual o fenômeno se atualiza na pessoa do analista, enquanto na grupoterapia, pode se dar sobre qualquer membro do

grupo” (TERZIS, 1999, p. 99). O referido autor esclarece que foi Ângelo Bejarano, psicanalista seguidor da teoria de Melanie Klein, que ressaltou sobre a cisão da transferência quando se trabalha em situação de seminário, em que os integrantes trabalham alternadamente em pequenos grupos e em reuniões plenárias. A transferência positiva se concentra sobre o pequeno grupo e a transferência negativa sobre o grande grupo. Térzis (1999) considera, ainda, que além da natureza da transferência ser diferente, é possível destacar as diferenças quanto ao objeto da transferência. Observa que, no pequeno grupo, a transferência central se destina ao coordenador do grupo. As transferências entre os membros do grupo são chamadas de laterais e tendem a ser muito ativas. Ressalta o autor que existe um terceiro tipo de transferência, que é aquela dos integrantes do grupo para o próprio grupo enquanto entidade própria. Térzis (1999) pontua a necessidade de se observar os objetos transferenciais na grupoterapia. Para ele esses objetos são:

1) Objetos interiores ao grupo:

• “o grupoterapeuta: ‘transferência parental’ (de cada sujeito em relação à figura central do grupoterapeuta);

• o grupo enquanto tal: ‘transferência grupal’ (do grupo como totalidade em relação à figura central);

• os outros participantes: ‘transferência fraternal’ (de cada sujeito em relação com outros determinados sujeitos” (TERZIS, 1999, p.101)

2) Objeto exterior:

• “o mundo exterior: ‘extratransferência’ (a transferência se efetua através das experiências exteriores)” (TERZIS, 1999, p.101)

Da mesma forma como ocorre a transferência, também ocorre a contra-transferência no processo grupal, ou seja, os sentimentos do analista ou coordenador, em relação a cada um dos integrantes do grupo, em relação a totalidade do grupo, os sentimentos que os participantes do grupo desenvolvem e agem, em relação a cada um de seus pares, o sentimento de cada pessoa em relação ao que o grupo, como uma totalidade abstrata, lhe desperta.

Zimerman e Osório (1997) mostram que a contratransferência, vivida no processo grupal, destaca os sentimentos que são mobilizados. Mostram que esses sentimentos são em relação a cada membro do grupo isoladamente, em relação a um membro em particular, em relação ao grupo como um todo e

finalmente de cada integrante do grupo ao que o grupo, como elemento abstrato, representa.

Térzis (1999) aponta alguns tipos de contratransferência:

- a) fantasias que ocorrem ao terapeuta, antes da sessão, sobre algum elemento do grupo;
- b) idéias ou temores sobre a evolução do grupo que o levem a questionar sua capacidade profissional;
- c) sentimentos negativos em relação a algum membro do grupo, sobretudo àquele que se coloca na posição de vítima;
- d) ocorrência de atos falhos;
- e) sentimentos de hostilidade para os integrantes que formam conluios;
- f) atrasos ou expressões que demonstrem desejo de que a sessão termine o mais depressa possível.

O autor conclui afirmando sobre a importância da atitude emocional do analista para com seu paciente e a necessidade desse em trabalhar seus sentimentos para que não se tornem um elemento perturbador no tratamento.

O conceito de transferência traz impregnado o de contratransferência e como ambos fazem parte da técnica psicanalítica, para melhor entendê-los, faz-se necessário a conceituação do processo de resistência.

Em relação às resistências, Freud (1893) empregou o termo pela primeira vez, ao se referir a Elisabeth Von R., com a palavra original “widerstand”, sendo que em alemão “wider” significa “contra”, como uma oposição ativa. Até então a resistência era considerada exclusivamente como um obstáculo à análise, correspondendo sua força à quantidade de energia com que as idéias tinham sido reprimidas e expulsas de suas associações.

Durante um longo período, a expressão “resistência” foi empregada, apenas com uma conotação de juízo pejorativo. A própria terminologia utilizada para caracterizá-la, em épocas passadas era impregnada de expressões típicas de ações militares, como se o trabalho analítico fosse uma beligerância do paciente contra o analista e vice-versa.

Freud (1900), quando escreve a Interpretação dos Sonhos, mostra que os conceitos de resistência e de censura estão intimamente relacionados: a “censura” é para os sonhos aquilo que a “resistência” é para a associação livre. Nesse trabalho, em suas considerações sobre o esquecimento dos sonhos, Freud

deixou postulado que uma das regras da psicanálise é que tudo o que interrompe o progresso do trabalho psicanalítico é uma resistência.

Lentamente, Freud foi entendendo que o reprimido mais do que um corpo estranho era algo como um “infiltrado”. Assim, ele começa a deixar claro que a resistência não era dirigida somente à recordação das lembranças penosas, mas também contra a percepção de impulsos inaceitáveis, de natureza sexual, que surgem distorcidos. Com isso, Freud conclui que o fenômeno resistencial não era algo que surgia de tempos em tempos na análise, mas sim que ele está permanentemente presente.

Assim, a resistência é conceituada como a resultante de forças dentro do paciente, que se opõem ao analista, ou aos processos e procedimentos à análise, isto é, que obstaculizam as funções de recordar, associar, elaborar, bem como o desejo de mudar.

Para Laplace e Pontalis (2000, p. 458), resistência é: “tudo o que nos atos e palavras do analisando, durante o tratamento psicanalítico, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente”.

Para Greenson (1981), as resistências se opõem à eficácia dos procedimentos analíticos e defendem o *status quo* do paciente. Para ele, as resistências defendem a neurose e se opõem ao ego racional do paciente e à situação analítica.

Para este psicanalista, é possível, por meio de exemplos clínicos, constatar alguns exemplos de resistências consideradas as mais típicas, simples e óbvias. São elas:

1) paciente silencioso - em geral significa que a pessoa não está disposto a transmitir seus pensamentos ou emoções;

2) paciente “não está com vontade de falar” - é uma variação da situação anterior; Aqui o paciente não está silencioso, mas não está com vontade de falar.

3) afetos indicando resistência - geralmente tem-se a impressão de que o paciente está alheio e desligado do que ele está relatando, o paciente comunica verbalmente, mas existe uma ausência de afeto;

4) postura - aqui se pode observar desde uma postura de contração, postura inalterada ou movimentos exagerados. A discrepância entre a postura e o

conteúdo verbal, também é sinal de resistência. Deve-se destacar que os bocejos, são sinais de resistência.

5) fixação no tempo - manter-se preso à um determinado período de tempo é notado como resistência. Falar apenas do passado sem entremear com qualquer coisa do presente, por exemplo;

6) falar de trivialidades ou apenas acontecimentos externos - quando fala-se por muito tempo de assuntos banais ou assuntos importantes (política, por exemplo) percebe-se que subjetivamente há a evitação de algum outro assunto;

7) assuntos evitados - isto pode ser feito consciente ou inconscientemente. Em geral evita-se falar de assuntos que são considerados dolorosos;

8) rigidez - devem ser consideradas resistências as rotinas periódicas levadas a cabo pelo paciente sem mudança nas sessões;

9) maneira de falar dos que evitam - aqui percebe-se o uso dos chavões, de termos técnicos ou conversa vazia. Indica, geralmente, uma fuga. Os chavões isolam as emoções e afastam o envolvimento emocional;

10) atraso ou não comparecer - indicam uma relutância para vir às sessões, que pode estar consciente ou inconsciente, em última análise, o paciente está tentando evitar algum tema que é percebido como incômodo;

11) paciente entediado - o tédio demonstra que o paciente está evitando conscientizar-se de seus anseios instintuais e de suas fantasias. Isto quer dizer que o paciente deu um jeito de bloquear a percepção consciente de seus impulsos e, para substituí-lo, está com a tensão vazia característica do tédio;

12) paciente tem um segredo - é uma forma especial de resistência e deve ser respeitado, contudo o segredo consciente é a declaração de que algo está sendo evitado;

13) atuação - é uma repetição através da ação e não através de palavras, recordações e emoções. A atuação deve ser mostrada como resistência e seus motivos devem ser investigados. Um exemplo é o falar (ação) sobre o material da sessão fora deste contexto, com outras pessoas, isto é uma forma de fuga, em que o paciente desloca a transferência para outra pessoa com o intuito de evitar ou diluir algum aspecto de seus sentimentos transferenciais;

14) alegria constante - sessões freqüentemente muito alegres demonstram que alguma coisa está sendo bloqueada, geralmente algo completamente adverso, podendo ser algum tipo de depressão;

15) paciente não muda - se isto persiste por muito tempo, deve-se procurar algum tipo de resistência mais sutil e escondida;

16) resistências silenciosas - são resistências mais difíceis de serem percebidas e que em geral só são percebidas quando o analista pode distanciar-se do processo. Geralmente há um componente contratransferencial que impede a percepção de tais resistências. Deve-se destacar o ato de fumar durante a sessão. Este fato assemelha-se a outras ações que substituem o ato de transformar em palavras os sentimentos ou anseios.

As resistências podem ser observadas tanto na análise individual, quanto em qualquer tipo de formação de grupo, considerando que as resistências aparecem em qualquer tipo de relação humana.

Foi somente a partir da concepção do inconsciente como elemento fundamental na organização e funcionamento da dinâmica mental, que se tornou incontestável a importância do entendimento da transferência e, também, das resistências em todos os tipos de relacionamentos.

Crê-se que, com esta breve explanação, pode-se discutir a questão da transferência, contratransferência e resistência na Educação. É sabido por todos nós que o tema transferência e educação tem sido motivo de vários trabalhos, e, neste sentido, propor-se-á um novo olhar para a questão, no qual o enfoque será o grupo de professores do terceiro grau.

3.2 Formação do professor: considerações psicanalíticas

Ao pensar que a arte de ensinar se dá na transferência, pode-se observar a relação aluno/professor como carregada de aspectos transferenciais e que, na verdade, o aluno transfere para a figura do professor as lembranças das vivências com as figuras parentais. Estas figuras parentais ou primitivas são as figuras que imprimem significado em nossa vida psíquica e de forma simbólica serão deslocadas, no presente, para a figura de suposto saber, concedido ao professor em sala de aula. Neste ponto, é importante lembrar que, também, ocorre a contratransferência, do professor para o(s) aluno(s).

Afirma Pichón-Riviére (1986) que a transferência e contratransferência ocorre em todos os tipos de interações. Entende, este autor, que por ser um processo de interação, implica em aprendizagem da realidade.

Entende-se que a relação professor/aluno por ser carregada de aspectos transferenciais e resistenciais e por definir-se como interação entre as partes, destina-se, essa relação, mesmo que não queiram seus componentes, a ser um agente de aprendizagem. As relações estabelecidas em sala de aula partem de idéias conscientes e inconscientes. Os sentimentos experimentados são, também, produto do vínculo transferencial, havendo, portanto, uma gama bastante elevada de sentimentos destinados ao professor como representante de uma figura parental. O entrelaçamento desses sentimentos pode ser facilitadores ou não dessa aprendizagem. Por parte do professor, facilitador ou não da condição de promover a aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se notar que assim como o analista, citado por Freud, os professores, também, ocupam um lugar na representação psíquica do aluno e esse lugar está ligado às imagens ou figuras parentais desse aluno. O professor é, portanto, temporariamente, o fiel depositário dos sentimentos dos alunos. É para o professor, assim como para o analista, que o aluno entrega seus sentimentos e espera, deseja que sejam retribuídos.

O professor, no momento em que ocupa um lugar na sala de aula, serve para os alunos como objeto identificatório na ordem do fazer e como espelho, no qual os alunos se espelham, este é o pensamento de Terzis (1996). Este autor nos revela que o professor participa da construção da identidade do aluno. Este fato é possível a partir de uma rede de vínculos que o aluno vai introjetando e a experiência de uma relação vinculada na execução do fazer e do pensar. O professor pode ser o agente que transforma a transferência de uma “poderosa resistência contra”, no caso contra a aprendizagem, no vínculo que pode facilitar a conquista da sabedoria e o sucesso decorrente desta aquisição.

Neste ponto vale a pena citar Bacha (2002), quando mostra que é comum os professores ao falarem de suas experiências recorrerem a figuras de linguagem retiradas de atividades bélicas (luta, combate, disciplina, rebeldia, arma, etc) e que em seguida recorrem às metáforas referentes à alimentação (oferecer, suprir, alimentar, crescer, etc). Parece que se está tangenciando uma questão muito importante, qual seja, a representação relativa àquela que

alimenta. Desse modo, aproxima-se à figura feminina. Cabe aqui ressaltar que não se está falando simplesmente da questão de gênero-mulher-professora, mas de uma questão mais ampla: o feminino.

Para Bacha (2002), o feminino como inscrito no inconsciente revela que o ofício de educar e a identidade do professor estão ligados à figura materna, tanto para homens quanto para mulheres. Independente do sexo do educador é importante notar que o educar está ligado inconscientemente à figura materna.

Ainda para esta psicanalista, a teoria de sedução originária de Laplanche elucida a questão da alteridade ao afirmar que a pulsão não é biológica e sim implantada pelo outro, no caso o outro adulto como seu “objeto-fonte”. O bebê ao nascer expressa sua necessidade de sobrevivência, expressa sua necessidade de comer, portanto a necessidade do leite que poderá vir via seio ou mamadeira, o que importa é que junto a este alimento/leite virá a sexualidade inconsciente de quem o alimenta. Há o desviar da criança do seu destino biológico e é-lhe implantada a sexualidade inconsciente. A autora deixa clara a importância de se perceber que sexualidade diz respeito às pulsões parciais e não a genitalidade.

Mezan (2003/2004) ao resenhar o livro de Neder Bacha (2002): “A arte de formar: o feminino, o infantil e o epistemológico”, refere-se as fantasias bélicas e nutricionais associadas à idéia e à imagem do feminino/aquisição do conhecimento afirmando que:

Estas significações são repetitivamente negativas, tanto na tradição grega quanto na que provém dos Padres da Igreja, e, curiosamente, isso se reflete na forma como é imaginada a aquisição do conhecimento. Na bíblia, o fruto da árvore do bem e do mal é comido por Eva, que se torna assim a causa da expulsão do Paraíso e de todo o sofrimento que acompanha a condição humana. Na mitologia grega, para punir os homens por terem recebido de Prometeu o fogo e com ele o conhecimento de como dominá-lo, ou seja, as bases da civilização, Zeus envia à casa do pai de Pandora a famosa caixa, que uma vez aberta pela jovem deixa escapar todos os males que nos atormentam. A aquisição do saber é portanto assimilada a uma transgressão, que, como toda transgressão, gera culpa e ansiedade: e neste crime originário o papel da mulher é sempre nefasto (BACHA, 2002 apud MEZAN, 2003/2004, p. 2).

Aqui fica fácil notar que a idéia da aquisição do conhecimento pareada à figura feminina é percebida, em nossa cultura, como algo da ordem do mal. São

as mulheres que seduzem, no sentido pejorativo, são as mulheres que perturbam a concentração masculina, são as mulheres que induzem ao pecado, enfim são as mulheres nefastas.

No afã de compreender a relação entre o feminino e a aquisição do conhecimento Bacha (2005, p. 120) faz uma bela apreciação de Édipo revelando a luta entre o arcaico pulsional e o intelectual. “[...] Sua lenda celebra a soberania da potência do intelecto que a salva de ser devorado pelo monstro enigmático e pulsional”. Esse monstro estaria próximo à figura materna, feminina, o que leva a conclusão de que o conhecimento é um triunfar sobre o feminino. Para ela, a educação traduziria o enfrentamento entre o intelectual e o sensível-sensual. Está ligada essencialmente ao feminino e este está atrelado a idéias como as de Rousseau que infantilizam a mulher e a de que ela está presa a seu sexo. “A definição de histeria pode, reduzir-se a algumas palavras: doença das mulheres sem homem. O amor é um movimento da alma que a mulher, desprovida de razão e de força, não pode dominar” (SALVADORE, 1994, p. 421-437 *apud* BACHA, 1998).

Estando a mulher, o feminino preso a suposta inferioridade de seu sexo, como o feminino pode transpor essa barreira? Como a educação pode ser possível?

No capítulo “Infantil, Feminino, Idealizado”, Bacha (1998, p. 180) fala sobre a relação entre educação e os papéis feminino e infantil. Segundo esta psicanalista “[...] a marca das mulheres é a passividade diante de seus desejos e de seu sexo. Daí sua inferioridade ‘natural’”. Coloca em debate os conceitos postos sobre o feminino e como as chamadas “idealizações” tomam conta desses conceitos, situando a mulher nos extremos entre anjos e diabos, vida e morte. Há uma ambigüidade conferida ao feminino. É possível notar, também, que o infantil como uma representação mantida inconscientemente, é conferida apenas às mulheres, como se os homens não mais a tivessem. Neste contexto, também, as crianças são vistas como dependentes da autonomia do adulto por ser superior e, portanto poder impor-se. A educação surge então, como fruto da imposição, da repressão da vida pulsional, visando sua adaptação à realidade social, esta é a concepção de educação como adaptação. A adaptação sendo, portanto, a conseqüência da repressão.

Novamente está-se diante da educação e do feminino. Ao pensar na questão da “desqualificação” dos professores e mais precisamente no aspecto sócio-econômico, a constatação do número de mulheres na educação faz-se crer que, na atualidade, o desprestígio profissional está de mãos dadas à condição feminina-mulher.

Em Mato Grosso do Sul, segundo dados do IBGE, censo 2000, item grupo de base da ocupação principal, existem “profissionais do ensino” com curso superior, no total de 18.934, sendo destes 13.923 mulheres. Já no ensino superior, existem 1.539, sendo 649 mulheres. É fácil notar o número de professoras principalmente nas séries iniciais da formação escolar. No meio universitário o número de professoras é em conformidade com o curso. Na tentativa de compreender o aspecto místico desse tema, Bacha (2002) esclarece sobre a questão religiosa do pavor ao feminino. A autora observa que na civilização ocidental, fica explícito que Deus é espírito e homem. O homem foi feito a imagem e semelhança de Deus e foi animado pelo “sopro divino”, enquanto a mulher é feita de sua costela, portanto ela é essencialmente matéria, e ele apenas acidentalmente matéria. Sendo matéria igual a corpo e corpo igual às necessidades físicas, Santo Agostinho elenca tais necessidades, como concupiscências. A conclusão é a de que a mulher é o “vaso do pecado”, o próprio pecado em forma de gente. Daí advém o pavor ao feminino. Contemplando alguns aspectos da história da cultura, fica revelado quanto é angustiante a significação que existe no inconsciente do professor. Tal significação diz respeito às fantasias da maternidade, do feminino.

Diante da constatação deste dado e o pareamento dos fatos, surge a questão: o que fazer em relação a esse pavor ao feminino? A psicanálise e deve-se entender como a psicanálise aplicada à educação com sua compreensão sobre o inconsciente nos oferta a possibilidade de transformação desses valores culturais. Para Bacha (2002), aplicar a psicanálise à situação educativa, significa trabalhar a transferência do professor para com a educação e para com os alunos, bem como compreender as transferências dos alunos para com o mestre, procurando evitar a confusão entre as figuras projetadas pelos alunos e a sua própria pessoa.

Ainda conforme a psicanalista Neder Bacha (1998), a escola prolonga a infância. Mostra que nesta ótica tanto Mannoni, quanto Millot, concordam que:

[...] o adulto infantilizaria a criança interditando-lhe o mundo do trabalho e, com ele, sua 'autonomia', tornando-a dependente para poder dominá-la. Instalado na posição de eu ideal e mais perfeito, obrigaria a criança a ser sua cópia, cassando-lhes a voz e os direitos e impondo a sua reclusão num universo infantil (BACHA, 1998, p. 177).

Parece que afetivamente está se aproximando não só da questão da “desqualificação” do professor, mas sim de seu adoecer psíquico.

No tocante ao aspecto do comportamento aparente, Rousseau (1973), aponta uma equivalência entre o infantil e o feminino que assegura a infantilização das mulheres alegando que estas sempre serão infantis. Para ele, apenas os homens são capazes de raciocinar, às mulheres é dada a paixão e a imaginação. A mulher é negada a capacidade de pensar. Se assim for, então a educação nos molde em que se encontra, está fadada a infantilização eterna acompanhada da impossibilidade de criar, apenas repetir como forma de adaptação a um modelo posto. Considerando apenas o aspecto do comportamento.

O educador, portanto, deverá sempre estar em processo de crescimento, nunca se torna adulto e, por conseguinte, apenas repete e não cria. Seria este o modelo da educação continuada? Parece que a identificação entre educação e adaptação se faz presente e é fortemente defendida por vários pensadores.

No capítulo “O domínio do conhecimento” Bacha (1998) aborda a questão de as escolas estarem lidando com um lado “intelectual” como que separado do afetivo-sexual, como se não houvesse tal ligação. Neste sentido seria a proposta de Rousseau da chamada “criança pura”. Para essa autora, Rousseau estaria falando da dessexualização dos conhecimentos. Lembrando, mais uma vez, que sexualidade diz respeito às pulsões parciais.

Fica uma questão: como é possível separar o aprender do afetivo-sexual? O aprender não necessita caminhar com o prazer? As dificuldades de aprendizagem não estariam ligadas a esterilidade do aprender? E o professor como figura que deve dissociar o afetivo-sexual do intelectual como iria “fecundar” com o saber?

Afirma a psicanalista:

A atividade intelectual sublimada caminha junto com o afeto e é uma fonte pulsional. A separação de pensamento, afetos e pulsões sexuais corresponde não ao pensamento, mas à sua inibição promovida pela idealização e que resulta numa atividade intelectual empobrecida (BACHA, 1998, p.189).

De posse desses argumentos torna-se possível a observação de que as escolas - e aqui se inclui as universidades - acabam por contribuir com a inibição do pensamento e trazem como consequência as dificuldades no aprender e no ensinar. Tal inibição é fruto da transformação do conhecimento em instrumento de domínio e para tanto o aluno e o professor devem abandonar não só suas histórias como os seus afetos. Neste ponto, vale a pena ressaltar que para Neder Bacha (2002), a Educação deve ser entendida como uma arte, um ofício, um artesanato. Para ela, cabe à Educação o despertar, o acordar as paixões e sensibilidades no educando.

Freud (1932) esclarece que a psicanálise não se ocupa da educação, mas a inspira na formação de pessoas e não de simples rebeldes,

A educação psicanalítica estará assumindo uma responsabilidade para a qual não foi convidada, se ela tentou transformar seus discípulos em rebeldes. [...] A psicanálise já encerra em si mesma fatores revolucionários suficientes para garantir que todo aquele que nela se educar jamais tomará em sua vida posterior o partido da reação e da repressão. Penso até mesmo que as crianças revolucionárias não são desejáveis, sob nenhum ponto de vista (FREUD, 1932 p. 184-185).

Destaca-se, aqui, que Freud afirmou existir três atividades “impossíveis”: psicanalisar, governar e educar. Para Mezan (2002, p. 427):

[...] a ‘impossibilidade’ diz respeito ao fato de os seres humanos serem dotados de liberdade e iniciativa, razão pela qual jamais se submeterão por completo à autoridade e sempre se sairão com alguma atitude que o detentor da autoridade não havia previsto.

Portanto, não é possível educar alguém, completamente, torná-lo um mero repetidor do mestre, a menos que isto seja feito às custas de pressões que, em última análise, adoecem e fazem adoecer. A Educação, necessariamente, passa pela realidade psíquica de cada um e conseqüentemente desvela a realidade cultural na qual se está inserido.

Para que a Educação não incorra em grandes equívocos, com a pretensão de simplesmente adaptar ou conformar o aluno ao meio social, faz-se

necessário considerar que a realidade psíquica do professor está presente durante a transmissão do conhecimento. Assim como a mãe implanta sua sexualidade inconsciente no bebê, o professor também irá implantar sua paixão e sensibilidade em seu aluno. Aqui fica a idéia de Neder Bacha, de que a Educação é uma arte de se implantar a paixão (pelo conhecimento).

Resta-se apenas destacar que a chamada “desqualificação” do professor, no entendimento psicanalítico, passa pela compreensão do feminino e sua vinculação com o infantil em nossa cultura. Não se pode pretender uma apreciação da “desqualificação” do professor sem inseri-lo profundamente na cultura ocidental. Os aspectos sociais e políticos complementam nossa compreensão desse dado. Desse modo o papel desta psicanalista foi o de buscar uma compreensão psicanalítica da Educação por meio do “grupo de reflexão” com professores do terceiro grau, observando o “grupo de reflexão”, investigando seus acontecimentos significativos e levantando os seus temas recorrentes. Em momento algum se pretendeu *psicologisar* a compreensão, e sim pretendeu-se agregar tais conceitos para uma visão ampla do atual quadro da Educação e dos aspectos que constituem a formação do professor, em especial o professor do terceiro grau.

Decidiu-se adotar as idéias de Neder Bacha, uma vez que esta psicanalista e educadora propõe uma visão inovadora para a Educação via psicanálise.

Neder Bacha (1998) não questiona os métodos, o como educar, mas prefere iniciar com a questão sobre *o que é educar?* Na busca por essa resposta passa por renomados autores como Piaget, Freud, Manonni, Millot, Lajonquière até chegar a Laplanche. Essa autora revela que em sua incursão, por entre vários autores, não encontrou especificamente a “mãe” como sendo aquela que estabelece o início da vida psíquica. Em alguns momentos, como naquele diante das teorias de Piaget e Skinner, encontrou o “meio ambiente” como se fosse o objeto indefinido capaz de ser o determinante do início da vida psíquica.

A autora no intuito de proporcionar uma compreensão adequada denomina de “mães” as características citadas por cada grupo de autores. Denomina para o primeiro, ou seja, para a teoria Piagetina a “mãe adaptativa”. A teoria Piagetiana pretende, por excelência, a adaptação do sujeito ao meio social.

Para Neder Bacha (1998, p. 54):

O bebê piagetiano, ou, o bebê sensório-motor, é um bebê puramente prático, adaptativo, naturalizado; é a-simbólico e autônomo em relação ao amor do outro, que assim emerge como puramente legislador. O interacionismo social de Vigotsky, apesar de inserir a mediação do outro (“o social”) no círculo da satisfação das necessidades, também mantém essa mesma marginalidade em relação à sexualidade do outro.

Deixa claro que para a teoria Piagetiana o essencial é a adaptação mostrando que para Piaget, funcionalmente, a criança e o adulto são iguais no sentido de que ambos funcionam se forem empurrados pela necessidade de “adaptação”, contudo no campo estrutural, há diferenças, que são construídas pela ação do sujeito em interação com o objeto.

Ao analisar as teorias voltadas à psicanálise e à educação de Mannoni, Millot e Lajonquière, a autora traça a chamada “mãe narcisista”. Ao contrário de Piaget, Mannoni entende a adaptação como enlouquecedora. De forma muito ampla e até grosseira, pode-se reduzir o pensamento de Millot no seguinte: “Se a identificação narcísica é o mecanismo pelo qual se educa alguém, então não se educa com teoria e sim com o que se é. O processo de identificação, sendo inconsciente, está longe de poder ser dominado pelo educador” (BACHA, 1998, p.96).

Ainda nesta linha de pensamento, Bacha (1998, p. 93), diz:

Uma educação bem-sucedida seria se permitisse que o sujeito superasse a dependência para com as figuras ideais; quer dizer, o educador permitiria a sua própria diluição como figura ideal. O que lhe é inteiramente vedado, na medida em que a sua função, ele a exerce através do narcisismo.

Para a autora:

As Teorizações como de Mannoni e Millot fazem toda a dinâmica psíquica da educação girar em torno do pólo narcísico do educador (idealização). Concebem a assimetria adulto/criança como uma imposição que o adulto faz de um eu-ideal e mais perfeito, visando apenas estender seus domínios egóicos. E desprezam o conflito instaurado pela imperfeição de sua divisão pelo Inconsciente, em relação ao qual, precisamente aquela idealização poderia estar situada como uma defesa (BACHA, 1998, p.101).

Neder Bacha (1998, p. 116-117) referindo-se as idéias de Lajonquière afirma:

A sua proposição teórica define a relação do desejo (o saber) com o conhecimento como sendo uma relação de determinação daquele sobre estes [...]. [...] Lajonquière não distingue o conhecimento da ciência, a função do Édipo e da castração é, para ele propriamente 'epistemológica': cabe-lhe instituir o sujeito da ciência (o sujeito epistêmico), que a partir de então será capaz de distinguir o ser da aparência, o pai empírico do pai simbólico.

Para Lajonquière o “processo epistêmico” se define “como um ‘assalto’, verdadeira batalha que o sujeito trava para ‘arrancar’ do outro o seu conhecimento” (BACHA, 1998, p. 118).

De acordo com a autora é importante destacar o laço indissociável entre aprender, brincar e criar. Aponta que a psicanálise vem mostrando que existe uma denúncia a de que educação e prazer não andam juntos. Para ela, é necessária a valorização da ilusão e do imaginário e, portanto, traz a idéia da “mãe sedutora”, baseada na *teoria da sedução originária* de Laplanche. Esta teoria revela a questão da alteridade ao afirmar que a pulsão não é biológica e sim implantada pelo outro, no caso o outro adulto como seu “objeto-fonte”. Há o desviar da criança do seu destino biológico, sendo-lhe implantada a sexualidade inconsciente.

Pelo caminhar na cultura, a autora revela a importância de se perceber a questão inconsciente do significado do feminino e do infantil, bem como, sua vinculação ao epistemológico. A seguir, mostra-se como, em nossa cultura, esses conceitos determinam a educação. A educação passa a ser compreendida psicanaliticamente pela constatação de seus significados inconscientes em nossa cultura e assim pode-se propor uma compreensão do educar e do papel do professor, seja qual for o nível no qual venha a lecionar. No caso, deste estudo pretende-se a compreensão psicanalítica do professor do ensino de terceiro grau, contudo se faz necessário a compreensão de todo o processo educacional. A análise dos “grupos de reflexão” foi norteadada, também, por esses entendimentos, considerando que se acredita na possibilidade dos laços entre psicanálise e educação serem refeitos com o intuito de resgatar o sujeito na cultura.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Compreender a educação, no ensino superior, a partir das realidades psíquicas dos professores.

Objetivos específicos

1º - Levantar os temas recorrentes ou experiências, referentes à educação, vividas pelos professores e evidenciadas pela discussão livre;

2º - Investigar os acontecimentos significativos para os professores, como as angústias, fantasias e defesas apresentadas no aqui e agora.

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA

Quando se pensa em fazer uma pesquisa, não é possível deixar de lado uma de suas partes fundamentais, que é aquela que vai especificar e esclarecer os procedimentos que o pesquisador irá utilizar para alcançar seus objetivos. Esta parte é o Método. Lembrando que a palavra Método vem do Grego *Methodos*, palavra composta de *Meta* e *Hodós*, que significa caminho. O método significa, então, o caminho a ser utilizado na pesquisa. Deve-se considerar que o objeto de uma pesquisa é aquilo que será investigado, é a hipótese a ser verificada.

É necessário, então, definir qual o caminho utilizado na investigação do objeto escolhido para a pesquisa. Antes, porém, há de se fazer uma ressalva sobre as dificuldades de se escolher esse caminho, ou melhor, as dificuldades em se apresentar o caminho escolhido e tê-lo como científico. Essa consideração surge a partir do momento histórico em que se vive e, portanto, da evolução dos conceitos de ciência e pesquisa. Para se fazer ciência, hoje, considera-se dois tipos básicos de pesquisa, quais sejam, a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa.

Existe uma grande discussão no que se refere à pesquisa quantitativa e à qualitativa. Registra-se, aqui, apenas essa questão. Segundo Bauer e Gaskell (2002) a característica da pesquisa quantitativa é o fato dela lidar com dados numéricos, usando modelos estatísticos para explicar esses dados. Essa pesquisa é conhecida como pesquisa *hard*.

A pesquisa qualitativa, no entanto, é aquela que evita números. Que fique clara a palavra “evita”, ou seja, não proíbe, e que a isto se entenda que, mesmo na pesquisa qualitativa, há a possibilidade de se apresentarem números, se necessário for. A pesquisa qualitativa lida com a interpretação das realidades. Essa pesquisa é considerada *soft*.

Os referidos autores, mostram que não é possível uma quantificação de dados sem que haja a qualificação dos mesmos. Citam como um singelo exemplo o fato de que, se alguém quiser saber sobre a distribuição de cores num jardim de flores, é necessário, pois, que haja a identificação (qualitativa) das cores. Mostram que não é possível haver uma análise estatística sem que haja a interpretação dos dados. Entretanto, Bauer e Gaskell (2002), advertem para o fato de que ainda é possível notar a existência de linha de pensamento que acredita

que por serem epistemologicamente diferentes, as pesquisas qualitativa e quantitativa sejam excludentes.

Um modo alternativo de pensamento, segundo esses autores, seria o proposto na filosofia de Habermas apresentada em 1987 em *Conhecimento e Interesses Humanos*, onde pontua que a ciência moderna configurou a forma instrumental da racionalidade, o mundo sistêmico (razão) e colonizou o mundo vivido (espaço social). Habermas identifica três interesses constitutivos do conhecimento que estão na base das ciências “empírico-analítica”, “histórico-hermenêutica” e “críticas”.

As ciências empírico-analíticas têm como fundação o controle técnico. A chave está no imperativo racional buscando o conhecimento para conseguir o controle das condições materiais em que vivemos e com isto melhorar a condição de vida.

Por outro lado, as ciências histórico-hermenêuticas, surgem, segundo Habermas, por meio de um interesse prático no estabelecimento de consenso. A compreensão hermenêutica tem como finalidade refazer canais de comunicação, considerando que a falta de comunicação se constitui num problema social óbvio.

A tese de Habermas, em relação às ciências críticas, é de que os interesses emancipatórios fornecem o referencial para se avançar além do conhecimento nomológico e da hermenêutica. A razão, portanto é parte inerente do interesse de conhecimento e a aplicação desta razão tem que ser um empreendimento crítico.

É notório, conforme os autores, a existência de uma clivagem entre quantitativo e qualitativo. Tal clivagem pode ser caracterizada pela separação da técnica de “controle”, de um lado, e a de “compreensão”, de outro. A razão em si é inerente a um interesse de conhecimento e a aplicação da razão é fundamentalmente um empreendimento crítico. Foi no período Iluminista que ficou registrado o começo do “método científico”, onde a razão foi corporificada no método.

Para concluir, Bauer e Gaskell (2002), acreditam que mais importante que o potencial crítico de diferentes metodologias de pesquisa, é a capacidade do pesquisador em questionar seus próprios pressupostos e as interpretações de seus dados, bem como o modo como esses pressupostos são recebidos e por

quem são recebidos. Pensam que esses dados são muito mais importantes do que a escolha da técnica empregada.

Para eles, a pesquisa qualitativa tem, necessariamente, a finalidade de lidar com a interpretação de realidades sociais. Esse tipo de abordagem propicia a reflexão e análise dos dados obtidos, considerando a singularidade e subjetividade dos sujeitos, desobrigando da investigação numérica.

Sabe-se que o movimento Iluminista, nascido no Renascimento, foi o gerador dos alicerces da ciência moderna, o que ampliou uma contradição entre racionalismo e empirismo. Essa contradição deveu-se a correntes filosóficas que supervalorizavam o raciocínio, desprezando as evidências empíricas, a ponto de atribuí-las a uma mera ilusão dos sentidos.

As ciências modernas estão impregnadas pelo pensamento determinista que tem a tendência de negar os componentes subjetivos do conhecimento. As observações subjetivas são vistas como elemento estranho ao ambiente científico, como exemplo claro temos as ciências da saúde, marcadas pela objetividade acompanhada da perfeita previsibilidade da natureza.

Para Pereira (2001), o Positivismo de Augusto Comte, tenta delimitar o campo de conhecimento ao das “experiências empíricas”, com isto, menospreza as evidências de base racional ou lógica. Para esse autor, a rivalidade entre pesquisa qualitativa e quantitativa está no dualismo entre as abordagens racional e experimental. Para ele, ambas as modalidades de pesquisa podem interessar-se por qualquer objeto, uma vez que, a identidade da pesquisa será expressa no campo do método e não do objeto. A pesquisa qualitativa trabalha com referenciais teóricos menos restritivos e oferece uma maior oportunidade de manifestação da subjetividade do pesquisador.

Com a necessidade de manter essa subjetividade do pesquisador, buscou-se o “caminho” ou método na pesquisa qualitativa, em que encontra na psicanálise uma grande aliada para percorrer esse caminho. Utiliza-se a psicanálise, portanto, como referencial teórico deste estudo.

Para Hermann (2004), a opção pelo método psicanalítico equivale a propor uma opção ao modelo usual de pesquisa psicológica, baseada em estatística, grupos de controle, protocolos, etc. Este autor questiona o positivismo, em seu sentido mais amplo, alegando que o mesmo não produz muitas descobertas importantes no campo da investigação da psique. Afirma que as

descobertas mais importantes, nesse campo, são frutos da pesquisa psicanalítica. Para ele, não vale a pena buscar exatidão científica fora da psicanálise, quando se pretende trabalhar com esse referencial teórico.

Compreende-se as afirmações de Hermann, a partir do instante que se ilumina o objeto de estudo da psicanálise, que é o inconsciente. Não há outra possibilidade de estudar tal objeto a não ser pelo método psicanalítico. A teoria comportamental-cognitiva não se ocupa desse objeto de estudo, devendo-se a isto o fato de ser a psicanálise a detentora do grande número de descobertas sobre a vida psíquica, obviamente fala-se da possibilidade do acesso ao inconsciente.

A psicanálise oferece a possibilidade de buscar por trás do consciente e do imediato, os aspectos inconscientes e as forças psíquicas que os determinam e envolvem.

Deve-se deixar clara a diferença entre psicanálise e filosofia. A psicanálise não é apenas uma teoria, mas, também, uma atividade que faz falar o seu objeto (inconsciente) em condições precisas e devidamente codificadas.

Mezan (2005), ao abordar a questão da pesquisa em psicanálise, lembra que esta está cada vez mais se inserindo nos programas das universidades e apresenta como “modo de produção” de conhecimento, não só a relação dual entre analista e paciente, mas a possibilidade de estudos dos textos como sendo, também, um objeto de pesquisa. Esse método, segundo Mezan, é organizado por Laplanche na Universidade de Paris VII. Há também, a possibilidade do que se denomina de “psicanálise aplicada” que, em última instância, traz o anseio de se estudar a constituição da subjetividade individual a partir de condições gerais. Um psicanalista não pode viver apenas nos limites de seu consultório, deve procurar contribuir para a compreensão e modificação das condições sociais e culturais em que vive, (MEZAN, 2002).

Isso significa, para esse filósofo e psicanalista, que o problema psicanalítico no que se refere ao modo do indivíduo em se constituir e constituir a realidade, como portador de uma realidade psíquica, a partir de condições que não são psíquicas, ou seja, o biológico e a interação com as outras pessoas, diz respeito a questão da subjetividade. Para ele, a subjetividade é instituída socialmente, assim como a língua, as regras de parentesco, etc. São modos de aculturação necessários para a transmissão da cultura e perpetuação da

sociedade. Vive-se sob os domínios das identificações, desde os modelos de masculino e feminino a costumes, crenças e valores. Esse processo produzido pela sociedade e encarnado em pessoas ou instituições caracteriza de modo amplo a “educação”. Do ponto de vista psíquico, está-se diante dos jogos das pulsões, das fantasias, dos objetos, das angústias e das defesas. Cada indivíduo necessitará investir psiquicamente em tudo aquilo que a sociedade lhe oferece e deverá fazer suas escolhas levando em conta seus desejos.

Considerando, portanto, a formação desta autora em psicanálise, como pesquisadora escolhe-se a pesquisa qualitativa, pois esta permite a presença da psicanálise como referencial teórico. Busca-se, portanto, a compreensão psicanalítica para a educação, via entendimento da realidade psíquica dos sujeitos que compõem a pesquisa.

A pesquisa em psicanálise é complexa e fecunda, deve ser objeto de enunciados coerentes e passíveis de debates. Por ser a psicanálise uma atividade a dois e não apenas a reflexão individual, pretende não apenas elucidar o objeto de estudos, mas também poder transformá-lo, ou propiciar condições para que possa se autotransformar (MEZAN, 2005).

Entende-se, portanto, que a postura desta pesquisadora está calcada na questão sobre a formação do educador utilizando a compreensão psicanalítica como referencial teórico, por acreditar em seu potencial transformador, seja de uma realidade individual ou social, e por que isso faz parte da formação profissional e, conseqüentemente, pessoal, desta estudiosa, como brevemente exposto em “Minha História”, e que só pode ser compreendido *après-coup*.

“*Não se pode pensar sem Freud*”. Mezan (2006) faz esta afirmativa ao esclarecer que nestes 150 anos da obra de Freud, a nossa cultura acabou sendo composta pelas idéias centrais ditadas por Freud, como o inquestionável inconsciente, o Édipo, a sexualidade infantil, as defesas, as pulsões, a importância da sexualidade na vida das pessoas, a criação do método psicanalítico, que passa pela questão transferencial dentro e fora dos consultórios. Esses temas fazem parte de nossa construção mental e, portanto, nos define como sujeito do século XXI.

Nesse sentido, utiliza-se o método qualitativo com o enfoque psicanalítico na tentativa de alcançar a compreensão do objeto de estudo, qual seja, a compreensão da Educação via entendimento da realidade psíquica dos

professores componentes do “grupo de reflexão”, que está proposto segundo os moldes preconizados por Alejo Delarossa em 1970.

4.1 Participantes

O “grupo de reflexão” foi formado por quatro professores pertencentes a uma instituição de ensino superior, sendo dois homens e duas mulheres, com idades variando entre 35 e 55 anos, todos com experiência anterior no magistério.

Matilde - professora formada em Ciências, no exercício do magistério há mais de vinte anos. Iniciou sua carreira no ensino médio, onde permaneceu por mais de uma década e atualmente leciona apenas no ensino superior. Tem experiência em instituições particulares e públicas. Casada, idade aproximada de 53 anos e está cursando mestrado.

Carmem - professora formada em Ciências Exatas, no exercício do magistério há mais de dez anos. Iniciou sua carreira no ensino médio, onde permaneceu menos de uma década e atualmente leciona apenas no ensino superior. Tem experiência em instituições particulares e públicas. Separada, idade aproximada de 48 anos e esta cursando o mestrado.

Gustavo - professor formado em Ciências, no exercício do magistério há mais de 30 anos. Iniciou sua carreira no ensino médio e atualmente leciona apenas no ensino superior. Tem experiência em instituições particulares e públicas. Casado, idade aproximada de 52 anos. Tem o curso de mestrado e iniciou o curso de doutorado e não pôde concluí-lo.

Cleber - professor formado em uma profissão da área da saúde, no exercício do magistério há menos de dez anos (entre sete e dez anos). Iniciou sua carreira no ensino de Teologia em seminários religiosos e atualmente leciona apenas no ensino superior. Tem experiência em seminários e instituição pública. Casado, idade aproximada de 42 anos. Tem curso de especialista.

Os participantes da pesquisa são professores de uma faculdade pública e são aqueles que se dispuseram, voluntariamente, a participarem do “grupo de reflexão”. Esses professores são concursados para vaga de substituto, o que determina que o concurso tem validade por quatro anos. Todos se encontram em seu terceiro ano como professor, naquela faculdade. Todos têm

contrato de 40 horas semanais. Esses professores lecionam disciplinas compatíveis com sua profissão de origem, exceto o Cleber que relata estar, no momento da pesquisa, lecionando uma disciplina que não diz respeito a sua formação original. Todos os professores têm que viajar para cidades do interior do estado para ministrarem aulas em outras unidades da referida faculdade.

As profissões não foram identificadas com precisão a fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Nesse mesmo intuito, foi usada a palavra universidade ou faculdade sem qualquer diferenciação.

4.2 Campo da pesquisa

Antes de iniciar a delimitação do campo da pesquisa propriamente dita, cabe informar que em 2004 realizou-se uma verdadeira peregrinação a fim de encontrar uma Instituição de Ensino Superior que autorizasse a realização desta pesquisa.

Inicialmente contatou-se uma Instituição particular que revelou grande interesse em participar da pesquisa. Apresentou-se o projeto de pesquisa várias vezes para seus coordenadores de cursos, de núcleos, diretores de graduação e pós-graduação até chegar à vice-reitoria. Após um ano de promessas, encontros e desencontros, concluiu-se que as resistências eram muito maiores e elas estavam impedindo a realização da pesquisa. Finalmente, ao se convencer das dificuldades, desistiu-se de procurar essa instituição.

Em seguida, outra instituição, também privada, interessou-se pela pesquisa. Montou-se o “grupo de reflexão”, no qual se conseguiu realizar três encontros com seis integrantes. Os encontros foram interrompidos, aparentemente, por absoluta incompatibilidade de horários entre os componentes. A instituição estava em fase de remodelagem das atividades e os professores ficaram com seus horários incompatíveis. Foi lamentável. Ficou-se com a impressão de que houve algo além das incompatibilidades de horários, contudo optou-se por não pormenorizar o caso e a situação.

A pesquisa, então, realizada configurou um campo onde as variáveis dependeram, principalmente dos participantes dela, o que para Bleger (1985, p. 14) significa que “[...] entre os participantes se estrutura uma relação da qual

depende tudo que nela acontece”. A regra primeira, segundo este autor, consiste em procurar configurar o campo pelas variáveis que dependem do entrevistado, no nosso caso, membros componentes do “grupo de reflexão”. Para que isso fosse cumprido, foi necessária a existência de um “setting”, local, onde coexistiram o tempo, o lugar e o papel desempenhado pelos participantes.

Para atingir o objetivo, deste estudo, a compreensão da Educação via entendimento da realidade psíquica dos professores componentes do “grupo de reflexão” e preservar o campo, participou-se o menos possível, apresentando apenas uma pergunta que se chamou de disparadora. O intuito foi o de propiciar um campo adequado às reflexões que fossem guiadas pelo inconsciente dos participantes e foi por essa razão que não se propuseram tarefas ou temas definidos ao grupo. Nesse sentido, assumiu-se o papel de observador-participante como diria Pichon-Rivière (1988), a atitude desta pesquisadora foi de interlocutor que não propõe temas nem dá sugestões e, portanto, deixa os integrantes do grupo livres para reagirem sem que tenha sido dado outro estímulo que o da presença do observador, nem outra intenção a não ser a de falar livremente sobre suas experiências como educador.

Apesar do desejo de neutralidade, implícito, deve-se lembrar que a psicanálise não pode ser confundida com a teoria comportamental-cognitivo, embasada no comportamento manifesto. Mesmo com toda suposta neutralidade, a psicanálise, que lida com o inconsciente, conteúdo latente, traz a baila tudo o que diz respeito ao imaginário, tudo o que está por traz do manifesto, ou seja, suas fantasias, angústias, tensões, etc. Mesmo na pequena participação da pesquisadora, sabe-se, pois, que sua simples presença já foi capaz de mobilizar o imaginário dos sujeitos da pesquisa.

Durante os encontros, tomou-se nota de pontos significativos da fala dos integrantes do “grupo de reflexão”. Optou-se por esta técnica uma vez que se percebeu que o grupo estava sentido-se um tanto quanto ameaçado ou perseguido, por isso a gravação poderia ser prejudicial ao andamento dos encontros. Os integrantes do “grupo de reflexão” manifestaram alívio ao saberem que não seriam gravadas as reuniões.

4.3 Local

Os encontros do “grupo de reflexão” foram realizados na própria instituição de ensino, local de trabalho dos sujeitos da pesquisa. As reuniões aconteceram em sala arejada, com clareza adequada e sem barulhos internos ou externos que pudessem interferir na pesquisa. Não eram salas de aula e sim salas de trabalho ou reunião. Os sujeitos da pesquisa sentavam-se nos locais que consideravam o mais adequado, de livre escolha.

Em todos os encontros, os participantes sempre se sentaram próximos entre si e, também, próximos da pesquisadora. Sentavam-se de forma a um ficar de frente para o outro, onde podiam trocar olhares durante seus diálogos. O clima dos encontros foi tranquilo e cordial, sendo, sistematicamente, servido cafezinho por um dos integrantes do grupo. Cabe informar que em todas as salas da faculdade existe um computador para uso dos professores. Não foi possível a utilização de uma sala sem esse equipamento.

4.4 Instrumento

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi a técnica “Grupo de Reflexão”. Essa técnica foi construída em 1970 pelo Argentino Alejo Delarossa. Este autor propôs construir um grupo que tivesse como objetivo o alívio das tensões geradas no trabalho. Ele realizou o grupo, pela primeira vez, para pessoas que trabalhavam com pacientes psiquiátricos, em uma instituição assistencial. Esse trabalho estendeu-se aos professores e coordenadores desta instituição.

Para o autor, o “grupo de reflexão” pretende a elaboração das tensões originadas pelas atividades do trabalho e não se propõe a uma função terapêutica por excelência. O “grupo de reflexão”, segundo o autor, pretende considerar exclusivamente os aspectos da vida relacional de seus integrantes, suas relações com o mundo, de modo geral, e a imagem que constroem, em caráter evolutivo, de si mesmos. No grupo original, não haviam temas pré-fixados previamente, em cada sessão os integrantes do grupo escolhiam, livremente, um tema para reflexão (DELAROSSA, 1979).

Baseou-se nesse modelo para construir o “grupo de reflexão” desta pesquisa. A inovação proposta ao “grupo de reflexão”, foi no sentido de ter elaborado uma questão única, a qual se chamou de disparadora. Essa pergunta disparadora foi apresentada, sempre, no início de cada encontro. O objetivo foi o de facilitar a possibilidade da associação livre e ter, talvez, acesso ao inconsciente dos membros do grupo. A pergunta teve o intuito de facilitar o início das reflexões e a mínima participação desta pesquisadora foi em decorrência da necessidade de deixá-los falar o mais livremente possível, se possível em associação livre, e poder ouvi-los em atenção flutuante. A pergunta lançada ao grupo, em todos os encontros, foi: “Fale de suas experiências como educador, sobretudo no ensino superior”.

No dizer de Menninguer (1960), o primeiro passo é dado por aquele que vem a seu encontro e é lógico que o entrevistador (pesquisador) dê o passo seguinte formulando uma pergunta, mesmo que seja para quebrar o gelo.

Para a compreensão do “grupo de reflexão”, valeu-se da tese formulada por Anzieu em 1966 que propõe o estudo do grupo como o de um sonho, seguindo as regras do processo primário de funcionamento mental e de que o sonho é a realização imaginária de um desejo reprimido.

Valeu-se, também, da idéia de Anzieu (1972) em que considera a equivalência entre o analista (no caso, pesquisador) e um artista ou músico que respeita e conserva o texto, mas o reproduz a seu modo. A esse conceito, está ligado ao da construção de uma interpretação, ou seja, é a partir da subjetividade do pesquisador ou analista, que a interpretação será construída e como tal, mesmo diante dos mesmos construtos teóricos, sua formulação será única.

A pesquisa psicanalítica tem, portanto, a característica de poder oscilar entre a subjetividade e a objetividade. Sendo o inconsciente o objeto de estudos da psicanálise, pode-se considerar a assertiva de Fenichel (1981), quando ressalta que a psicanálise tem a capacidade de oscilar entre o uso da empatia e da intuição, por um lado, e o uso do conhecimento teórico por outro. Neste trabalho, valeu-se dessa possibilidade ao usar os conceitos de associação livre e atenção flutuante como integrantes da técnica/instrumento.

A associação livre segundo Laplanche e Pontalis (2000, p. 38) é “Método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número,

imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”. Pretende-se utilizar desse recurso por parte dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de deixá-los livres para expressarem suas experiências como educadores (angústias, alegrias, tensões, medos, etc).

Ainda, segundo os mesmos autores, a atenção flutuante é

Segundo Freud, modo como o analista deve escutar o analisando: não deve privilegiar a priori qualquer elemento do discurso dele, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção. Essa recomendação técnica constitui o correspondente da associação livre proposta ao analisando (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 40).

Esta autora instalou-se confortavelmente nessa vertente e pôde usar da atenção flutuante para proceder à escuta do “grupo de reflexão” e, sobretudo para utilizar o material daí decorrente, para proceder à análise do grupo e, então, servida da compreensão psicanalítica, poder entender a educação.

4.5 Procedimento

O contato inicial com a Instituição de Ensino foi via coordenação de curso. Esta coordenação teve acesso à proposta de pesquisa. A coordenadora apresentou a proposta ao grupo de professores que compõe o quadro da instituição e entregou-lhe a Carta Convite. Essa unidade da instituição é composta por 20 professores. Destes, cinco professores apresentaram-se voluntariamente para serem membros do “grupo de reflexão”. O grupo fora formado com quatro professores, pois os horários destes era compatível entre si e o da quinta pessoa destoava dos demais. Os professores ficaram livres para adequação do horário de encontro do grupo. A pesquisadora adaptou-se ao horário proposto pelos professores. Os professores puderam conhecer a proposta da pesquisa antes do início do grupo, através de uma entrevista com a pesquisadora. Em seguida ratificaram o aceite assinando o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

O total de encontros fora determinado em número médio de quatro à dose. Este número foi fruto de observação dos trabalhos de Delarossa (1979) e Kaës e Anzieu (1989).

4.6 Análise de material

Utilizou-se para compreensão do conteúdo dos encontros do “grupo de reflexão”, a teoria psicanalítica.

A proposta adotada foi a de pensar psicanaliticamente sobre a realidade psíquica dos componentes do “grupo de reflexão” para alcançar uma compreensão da Educação no ensino superior.

Pensou-se na analogia entre as produções de grupos e as produções oníricas, propostas por Freud (1921) em *Psicologia de grupo* (massas) e análise do ego e vigorosamente ratificada por Anzieu desde 1966, quando publicou o artigo referente à palestra conferida em 1965 na Sociedade Francesa de Psicoterapia de Grupo, que trazia sua afirmação de que o grupo é um sonho, do ponto de vista da dinâmica psíquica.

Anzieu (1993) fala que tanto o funcionamento do grupo como o funcionamento do sonho constitui-se numa possível forma de passagem do processo primário para o processo secundário. Nesse ponto Anzieu traz novamente a teoria Freudiana que desde 1921 propõe a equivalência dos grupos e hipnose com os sonhos, justamente pelo caráter de funcionamento em processo primário podendo desembocar em funcionamento secundário.

Ferreira (1989) afirma que as ligações estreitas entre o grupo e o sonho são, também, regidas pelo princípio de prazer. Ambos, grupo e sonho se manifestam por meio de um jogo de símbolos, no qual o conhecimento do sonho e seus símbolos, só são possíveis quando seu conteúdo for narrado pelo sonhador. A decodificação desse conteúdo permite acesso a seu aparelho psíquico. Da mesma forma, só se pode ter acesso a fragmentos da vida emocional dos professores universitários, por meio de seus relatos no tocante à suas experiências e vivências com a educação, relatadas durante a formação do grupo de reflexão.

Para a análise do material, tem-se como referência a teoria psicanalítica. Assim, cabe lembrar que aquilo que completa o sentido de um sonho são as associações livres que as pessoas fazem do mesmo. Já na análise de uma sessão de grupo, esse sentido aparece quando se leva em conta o conjunto das falas do grupo, conjunto este que revela grandes semelhanças com as associações livres dos sonhos.

Mathieu (1967), afirma que aquele tema que apresenta repetição recorrente na sua produção, passa a assumir a característica de expressar as significações simbólicas do material, fazendo com que aquilo que estava latente possa tornar-se manifesto.

A análise de material utilizado, no presente trabalho, consistiu em observar os temas recorrentes que pudessem ser considerados essenciais. Eles podem constituir os códigos geradores de sentidos dos relatos, o que por certo lhes dão significações. Esteve-se, portanto, atento a todas as falas do grupo de professores durante os encontros.

Utilizou-se da compreensão psicanalítica, via escuta em atenção flutuante, para proceder a análise do material surgido nos encontros do “grupo de reflexão” com o intuito de assim poder entender a educação.

CAPÍTULO 5
GRUPO DE REFLEXÃO

Neste capítulo apresentar-se-ão os relatos resumidos dos encontros e, após cada encontro, far-se-á uma análise preliminar dos depoimentos. Ao final, apresentar-se-á uma discussão ampla de todos os encontros.

Considerando a questão da subjetividade da autora nas interpretações dos relatos, bem como na apresentação dos mesmos, os treze encontros e suas análises, serão apresentados com o verbo na primeira pessoa.

Optou-se por apresentar os relatos de forma resumida no intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, por acreditar que, se as falas fossem registradas na íntegra, haveria uma maior possibilidade de identificação. Procurou-se, ao máximo, preservar a identidade ou outros dados que pudessem identificar os componentes da pesquisa.

Utilizou-se indistintamente dentro do texto as palavras faculdade e universidade no intuito de não identificar o local onde a pesquisa fora realizada.

A pesquisa teve início em 28 de junho de 2005 e término em 04 de outubro do mesmo ano, sendo realizados um total de 13 encontros.

Iniciar-se-á este item com o relato dos “Antecedentes da formação do grupo de reflexão”, por entender que essas informações sejam relevantes para contextualização da pesquisa.

5.1 Antecedentes à Formação do Grupo de Reflexão

Em novembro de 2004, após a qualificação do projeto de pesquisa desta tese, contatou-se oficialmente a coordenadora de um curso superior de uma faculdade pública em Campo Grande. Esse contato teve o intuito de formalizar o pedido para realização da pesquisa com os professores dessa instituição. Anteriormente esta pesquisadora já havia estabelecido contato informal sobre o assunto e aguardava a qualificação do projeto de tese para oficializar o contato. Após entregar carta solicitando autorização para realizar a pesquisa, aguardou-se até o início do ano letivo de 2005. Informaram que o projeto de tese seria encaminhado à Universidade Federal para ser submetida ao comitê de ética. Informou-se àquela instituição que já havia entregue o projeto ao comitê de ética da Puccamp.

Em 28 de março, o comitê de ética da Puccamp informou que o projeto havia sido aprovado. Procedeu-se o envio do documento para as instâncias competentes da Faculdade.

Em abril, a faculdade informou que a então coordenadora do curso, a via de acesso para desenvolver a pesquisa, estava sendo desligada de suas funções para cursar o doutorado em outro estado. Iniciou-se contato com a nova coordenadora, que apresentou boa vontade, mas na prática revelou alguns entraves.

No mês de maio, estabeleceu-se contato com a reitoria da faculdade, onde apresentou-se a proposta de pesquisa para a vice-reitora, que imediatamente autorizou a sua realização. Todo o processo continuou parado.

No mês de junho, novamente, necessitou-se de restabelecer contato com a reitoria, uma vez que a coordenação não dispunha de “tempo” para que pudesse compor o grupo de professores. Finalmente em meados do mês de junho, a proposta de pesquisa foi apresentada aos professores e estes puderam se manifestar sobre o desejo em participar.

Dos vinte professores do departamento, cinco mostraram-se interessados em participar, contudo o grupo fora composto apenas por quatro integrantes, por questão de compatibilidade de horário entre eles. Neste momento, dois colegas que trabalham na referida instituição, informaram que existia uma certa pré-disposição contrária à formação do “grupo de reflexão”, por parte de um dado grupo de professores, que eram também, radicalmente contrários à teoria psicanalítica.

Esse dado deixou a impressão de que estava havendo um movimento contrário à formação do “grupo de reflexão”, pelo fato de a pesquisadora ser psicanalista e estar utilizando a psicanálise como referencial teórico. Conforme informação dos colegas, o grupo contrário conseguiu intimidar boa parte dos professores e este, segundo os colegas, foi o principal motivo para que apenas cinco se dispusessem a participar do grupo. Portanto, pode-se dizer que houve uma certa pressão para que não houvesse a formação do grupo por parte de alguns professores que não aceitam a teoria psicanalítica.

Durante a apresentação da proposta de pesquisa, ficou evidenciado que não se falaria sobre teorias e sim, os professores falariam de suas experiências. Os professores leram o projeto da pesquisa e conversaram

individualmente com a pesquisadora que pôde, então, explicar os objetivos e funcionamento do “grupo de reflexão”.

Finalmente, conseguiu-se organizar a participação de quatro professores no grupo. Como já mencionado na metodologia deste trabalho, o grupo fora marcado com uma semana de antecedência. Ficou acordada reunião semanal, na própria instituição, com uma hora e meia de duração, no horário em que os professores deveriam estar na instituição para seus afazeres. A pesquisadora adaptou-se ao melhor horário para o grupo.

Antes de passar à descrição e análise dos encontros, levantar-se-ão algumas questões a serem problematizadas nesta pesquisa. Se de um lado parecia que o grupo fluiria livremente, de outro se insinuavam entraves que, como paredes de vidro, obstruiriam a formação do grupo de reflexão. A que atribuir esses obstáculos? Será que a presença da psicanalista/pesquisadora no grupo de reflexão ameaçaria uma dinâmica formada pelos professores dessa instituição? Será que aquelas pessoas temiam parecer um grupo conspiratório, contra a faculdade?

À medida que novas dificuldades surgiram, questionou-se a extensão do objetivo geral da pesquisa, tal como proposto no projeto, já então submetido e aprovado na qualificação. Segundo esse objetivo o grupo de reflexão deveria ser composto por professores do ensino superior de modo a produzir uma fonte para investigação psicanalítica da educação. Mas, à medida que novas dificuldades surgiam, percebeu-se que não poderia superá-las buscando formar grupos de professores de níveis de ensino heterogêneo. Colocava-se então a questão: por que delimitar o grupo a professores de ensino superior? Será que essa restrição havia se imposto como decorrência natural da inserção desta pesquisadora na educação, efetivada desde sempre no ensino superior? Pude então suspeitar que talvez a composição escolhida tenha sido marcada pela minha própria subjetividade.

Dessa maneira, e na temporalidade própria do inconsciente tal como descrita por Freud (1915), essa pesquisa de doutoramento surgia como ocasião privilegiada para uma elaboração *après-coup* da minha experiência docente. Conforme Freud (1915) é possível conferir a uma experiência um novo sentido, uma nova eficácia psíquica *a posteriori*, ou seja, “Há experiências, impressões, traços mnésicos que são ulteriormente remodelados em função de experiências

novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 33).

Como se vê a pesquisa psicanalítica tem as suas próprias particularidades. Como escreveu Mezan (2005) em “Que significa pesquisa em psicanálise?”:

[...] a idéia de um pesquisador em psicanálise que se munisse de um elenco de problemas e procurasse resolvê-los por meio do que é geralmente admitido como pesquisa científica - observações, controles, previsões, etc - soa algo ridícula, e com boas razões provocaria hilaridade nos que possuem alguma noção do que é a psicanálise (MEZAN, 2005, p. 95).

Apresentar-se-ão, agora, os relatos propriamente ditos de cada encontro do “grupo de reflexão” e em seguida uma análise preliminar de cada um deles.

A partir de agora o verbo será flexionado na primeira pessoa, considerando as questões pertinentes à subjetividade inerente aos relatos.

5.2 Os encontros Propriamente Ditos e Análises Preliminares

1º encontro do “grupo de reflexão”

(28 de Junho de 2005)

O grupo fora previamente marcado para ter início às 08:00 h. Cheguei à faculdade às 07:45h. Fui encaminhada para a sala onde realizaríamos o grupo a fim de arrumá-la adequadamente. Para minha surpresa, lá já se encontrava a profª Matilde. Esta me recebeu com entusiasmo, contudo continuou seu afeito no computador. Pude organizar a sala e ficamos aguardando o horário e os outros membros.

A professora Matilde sempre chega cedo, porque pega carona até à faculdade.

Nas salas da instituição, existem computadores e não foi possível uma sala que não contasse com este equipamento. Um pouco antes das oito horas a professora Matilde serviu cafezinho.

Às oito horas dei início ao grupo, apenas com a professora Matilde. A professora passou a justificar a ausência de seus colegas, alegando acúmulo de trabalho e cansaço por parte de todos. Naquele momento chegou outra professora. Era a prof^a Carmem. Estava muito inquieta e, ainda em pé, disse que estava muito ocupada e que só poderia participar por alguns minutos. Garanti a ambas que não passaríamos do tempo combinado de uma hora e meia. Carmem sentou-se e eu propus, novamente, a pergunta disparadora: *“Relate suas experiências, como educadora, sobretudo no ensino superior”*.

Matilde começou a falar sobre sua experiência. Ela veio da cidade de Curitiba, onde fez um curso na área de ciências biológicas e em seguida casou-se. Iniciou sua atividade no magistério no ensino médio. Contou de vivências dramáticas em escolas na periferia de Curitiba, chegando a se emocionar durante o relato. Essas vivências dramáticas diziam respeito a brigas de gangs na escola, presença de policiais para prender aluno traficante, histórias de assaltos, todas as histórias, enfim, diziam sobre violência.

Carmem observava atentamente, demonstrando claramente desconhecer a história de sua colega.

Matilde continuou e passou a relatar as razões de sua vinda para Campo Grande, onde seu marido recebeu proposta de trabalho. Iniciaram uma nova vida. Matilde continuou sua atividade no magistério em curso de nível médio. Está no ensino superior há três anos. Falou que, naquele momento, tenta dar início a seu processo de aposentadoria por tempo de serviço. Alegou que sempre amou o relacionamento com seus alunos e que jamais escolheria outra profissão, apesar das dificuldades financeiras. Mostrando sua vaidade feminina, justificou que está com os cabelos brancos na raiz e que não pôde pintá-los por falta de dinheiro, fazendo uma alusão às dificuldades financeiras a que um professor é submetido.

Conta que há três anos atrás fez o concurso para a faculdade que trabalha, foi aprovada para o cargo de professora substituta e que o contrato vence com quatro anos de duração, portanto o próximo ano. Está cursando o mestrado em educação, pois pretende, se possível for, continuar na faculdade.

Em seguida, Carmem interrompe e disse que, também, gosta muito de lecionar, mas que é muito difícil a vida na faculdade, pois as aulas são ministradas no interior e os professores precisam se deslocar constantemente.

Afirmou que as viagens são muito cansativas e que o valor das diárias é muito baixo e isto as obriga a comer e dormir em locais de má qualidade.

Matilde interrompeu e disse que ela não se importa e que já viajou sem dinheiro chegando mesmo a pedir emprestado para o dono do hotel onde se hospedara.

Carmem ficou contrariada e começou a falar que é professora de “exatas”, sempre lecionou e sua entrada na faculdade deu-se, também, há três anos e que, também, está pensando que deve se preparar para a aposentadoria, pois uma instituição pública pode oferecer melhores condições financeiras ao aposentar. Afirmou que gosta muito do convívio com seus alunos, mas que o clima organizacional na faculdade é muito tenso e que ninguém tem o hábito de ser solidário ou colaborador com os próprios colegas. Falou de uma situação hostil de competição e falta de companheirismo entre os colegas. Apontou como exemplo a formação do “grupo de reflexão”, pois os outros colegas não compareceram e nem justificaram sua ausência.

Passou a falar de sua vida pessoal. Contou que é separada de seu marido e que, por razões alheias a sua vontade, não pode contar com a colaboração do ex-marido e teve, portanto, de sustentar os filhos sozinha e para tanto precisou trabalhar muito. Tem orgulho de seus filhos, por atualmente, já estarem bem empregados e formados. Passou a falar da época em que se separou do esposo e que seus filhos eram pequenos. Começou a contar sobre sua experiência de trabalho na escola de uma Fundação, onde morou por mais de cinco anos. Contou que seus filhos eram pequenos e que lá ela poderia economizar e proporcionar um futuro melhor para eles. A Fundação, com características de uma fazenda, está localizada em uma cidade do interior e exige regime de moradia no local. O professor mora na Fundação e só pode ir à cidade algumas vezes ao ano.

O nosso tempo já havia se esgotado quando eu sugeri encerrar o grupo. Ambas concordaram e afirmaram que, na próxima semana, estariam lá e iriam lembrar aos colegas para que não faltassem ao grupo.

Na saída, Carmem me abraçou e disse pensar que este tipo de conversa era fundamental para eles e tinha gostado muito de participar, uma vez que sentia que isso poderia aproximar mais os professores. E, por isso, ela estava sentindo-se mais amparada, que era muito bom poder falar e ser ouvida. Matilde,

um pouco mais distante, também me abraçou, ratificou o que Carmem afirmou e despediu-se.

Análise do 1º encontro

O primeiro encontro contou com a presença de 50% dos integrantes do grupo.

O encontro iniciou-se com Matilde justificando a ausência dos demais colegas. Anunciou, assim, uma transferência lateral positiva. Em seguida, a professora Carmem chegou e veio participar do encontro. Matilde começou a falar de sua vida pessoal, mas, também, entrou na tarefa trazendo aspectos dramáticos. Afirmou seu “amor” pelos alunos e pelo ofício de ensinar. Dando continuidade, Matilde queixou-se das condições financeiras e lamentou as dificuldades enfrentadas para lecionar. Surge a transferência extra-grupo negativa, uma vez que lamentou a falta de dinheiro e de condições como sendo algo exclusivamente externo.

Carmem começou a falar e queixou-se das dificuldades encontradas no magistério, mas que, mesmo assim, gostava de lecionar. Falou de experiências pessoais. Ficou, portanto, na pré-tarefa, conforme Pichón-Rivière (1988). Falou sobre a competição e hostilidade entre os colegas e queixou-se pela ausência dos demais ao encontro.

Os professores começaram a formular um estado emocional de desconfiança, atribuem sentimentos negativos.

Nesse primeiro encontro já foi possível perceber o pressuposto de Bion (1961), de dependência. Reclamaram, queixaram-se como se fossem crianças. Em seguida, pode-se notar o pressuposto de luta/fuga, atacaram os colegas (o outro) e ocorreu, também, a fuga do encontro por parte dos demais integrantes.

Carmem e Matilde ficaram quase todo o tempo do encontro na pré-tarefa e quando entraram na tarefa, trouxeram situações dramáticas e queixosas. Atribuíram um sentimento negativo ao extra grupo quando falaram de forma a desqualificar a faculdade, queixaram-se da falta de dinheiro, da competição entre os colegas.

O fato de terem se mantido quase todo o tempo na pré-tarefa revelou a resistência em entrarem na tarefa, em falarem sobre seus vínculos com a educação.

Esse primeiro encontro já traz o obstáculo anunciado no tópico anterior, antecedentes da formação do grupo de reflexão. O obstáculo anunciado estava configurando-se como ausências e resistências em participar do “grupo de reflexão”.

Exceto Matilde e Carmem, os demais professores previamente comprometidos com o “grupo de reflexão”, não compareceram e nem justificaram as suas ausências ao encontro. Ora, se esses encontros são tão bons, por que nos aproximam, como ditos por Carmem e Matilde, por que os demais professores não participaram?

Por outro lado, a fala de Carmem e Matilde soa como encarnação de importantes elementos presentes na história da Educação no Brasil. Matilde falou de seu envolvimento com o magistério inteiramente tomado pelo “amor” a seus alunos e uma dedicação devotada e capaz de sacrifícios, enquanto Carmem lamentou uma certa desvalorização da Educação.

Lopes (1998, p. 37) em: “Da sagrada missão pedagógica” discorre sobre o modelo e ideal do professor presente tanto na nossa sociedade quanto na sua formação. Ela critica a prescrição de “um tipo de professor(a) identificado(a) com a mãe, com santos e santas e até com Jesus Cristo”. Essa fantasia missionária permeia a Educação no Brasil desde os Jesuítas, como já mencionado no capítulo I. Parece que especialmente, Matilde, revelou esse lado missionário, vocacionado, sente a educação como um fardo (não tem gratificação financeira adequada), mas mesmo assim, seu “amor” por seus alunos não a deixaria escolher outro ofício.

Carmem parece que conseguiu perceber a educação como um trabalho que apresentava dificuldades e que também, lhe gratificava, contudo estava pensando no seu envelhecer com um pouco mais de conforto e por isto pretende aposentar-se vinculada a uma instituição pública. Seria a educação lhe recompensando de alguma forma, mesmo que seja em sua não mais participação na mesma.

Tanto Matilde quanto Carmem, neste primeiro encontro, mostraram-se inicialmente resistente, revelando tensão e ansiedade. Com o decorrer do

encontro, passaram a falar de suas vidas pessoais, mostrando claramente a impossibilidade de fragmentação ou separação dos universos como trabalho e vida afetiva, objetividade e subjetividade.

Retorna-se a Mezan (2005) quando, ao falar da escuta psicanalítica, afirma que esta é uma forma de se conhecer a alma humana, bem como o falar resulta de forças opostas que não devem ficar restritas a seu conteúdo manifesto. O interlocutor não é, apenas, aquele que está presente, mas um outro significativo de seu passado. Assim, Matilde e Carmem, falaram para a pesquisadora e, sobretudo para si mesmas em uma tentativa, talvez, de *a posteriori* poderem remodelar suas experiências já vividas.

É importante destacar a contratransferência provocada por este encontro, que me dava à sensação de ser acolhida por ambas. Pôde-se, também, observar que apesar de Matilde e Carmem estarem tensas inicialmente, mostraram entusiasmo, vontade de continuar seus relatos e compartilharem seus sentimentos. Mais do que isso, pareciam mesmo expressar a necessidade de desabafo e pedido de auxílio.

2º encontro do “grupo de reflexão”
(05 de julho de 2005)

O Grupo foi previamente desmarcado por motivo de saúde da pesquisadora.

Análise do 2º encontro

Apesar de impedida fisicamente, ainda assim, vivi o sentimento de culpa por deixar os professores desamparados. Descobri, assim, contratrasferencialmente como a minha presença agregava aquele grupo. Isso ficou explicitado por Carmem, no primeiro encontro, quando demonstrou desconhecer a história da colega Matilde e quando de nossa despedida puderam falar sobre o quanto estavam sentindo-se amparadas e próximas.

Segundo Anzieu (1993), o grupo é um lugar de trocas entre inconscientes, é, também, um lugar com simbologia e mitos próprios. Para este autor, o grupo é um sonho do ponto de vista da dinâmica psíquica. As pessoas participam de grupos da mesma forma que, no sono, entram em sonho. O grupo é a realização imaginária de um desejo. Para o autor, os processos primários, sob aparência de processo secundário, são determinantes, ou seja, o grupo como o sonho é um debate com um fantasma subjacente. O grupo visto como sonho é a associação de um desejo e de uma defesa, assim como nos sintomas.

Matilde e Carmem estariam, portanto, iniciando a revelação de um desejo aparentemente atual, mas que diante da compreensão psicanalítica, sabe-se ser um desejo reprimido da infância, ou seja, o desejo de ser acolhido. Aceito tanto pelos membros do grupo como por aquele que “comanda” um grupo.

Meu sentimento contratransferencial de tê-los “abandonado” foi, possivelmente, decorrente da captação, a nível inconsciente, do desejo de ambas em serem acolhidas e que eu pudesse funcionar como figura aglutinadora para aquele grupo.

Neste momento, percebo meu sentimento de desamparo, abandono. Como eu, uma psicanalista, tentaria entrar na compreensão da Educação por outros modelos que não os clássicos, ou seja, via psicopatologia, por exemplo? Minha sensação é de desamparo, uma vez que trilhar o caminho da compreensão via “grupo de reflexão” trouxe-me um sentimento de solidão. Foi preciso cercar-me de autores mais arrojados, para continuar minha caminhada. Foi preciso despir-me de preconceitos e perceber a minha transferência em relação à Educação. Como eu estou ou estava transferida para a Educação? Quais são meus desejos como educadora e como aprendiz? Será que meu desejo não seria o de manutenção de uma educação missionária, mantida pelo amor ao aluno? Sendo assim, como aprendiz, no doutoramento, também desejei ser amada e acolhida. Estar sozinha diante de uma pesquisa disparou meus sentimentos de abandono, mas que felizmente pude compreendê-los e usá-los na compreensão deste trabalho. A angústia acabou sendo em mim disparada. Percebe-se que não é possível dissociar educação, aprender ou ensinar de angustiar-se, como já descrito por Neder Bacha (2002, p. 46) quando afirma que está

[...] na elaboração dessa transferência, e da contratransferência, o cerne da formação psicológica de todo professor: conectar a

angústia de sentir-se angustiante com a figura que lhe dá corpo. Isso implica superar em si próprio uma resistência ao feminino reprimido no inconsciente, transformando em aliado esse obstáculo que se opõe ao trabalho de educar e de pesquisar.

Assim, a angústia por mim vivida reflete meu processo transferencial em relação à Educação. Como psicanalista, entende-se que este processo refere-se, também, ao funcionamento do “grupo de reflexão”, ou seja, esta angústia que foi disparada nos professores componentes do grupo, também, diz respeito aos seus processos transferenciais em relação à Educação.

3 ° encontro do “grupo de reflexão”
(12 de julho de 2005)

Cheguei à universidade às 07:45h. Fui conduzida até à sala onde realizaríamos o encontro para arrumá-la. A prof^a Matilde já se encontrava na sala. Esta me recebeu com entusiasmo e disse que seus colegas confirmaram presença. Em seguida, chegou o prof. Gustavo e a prof^a Carmem, ambos muito gentis e solícitos. Afirmaram que o prof. Cleber havia confirmado sua presença. Matilde sorriu e disse que todos conheciam o Cleber e falou-me que ele era muito diferente deles, mas que deveria chegar atrasado e por isto deveríamos iniciar o grupo sem sua presença.

Considerando o horário, iniciamos o grupo refazendo a pergunta disparadora. Gustavo tomou a frente, recusando-se a falar de suas experiências, alegando que já nos conhecíamos, por termos trabalhado em uma outra universidade. Carmem e Matilde não aceitaram o argumento e falaram que elas não conheciam sua história.

Carmem tomou a frente e retomou sua história sobre a Fundação. Explicou como funcionava o trabalho, informando que os alunos participavam de aulas normais e, em outro período, de atividade profissionalizante. E isso trouxe grande benefício a seus filhos, uma vez que hoje exercem funções baseadas nas atividades que aprenderam na Fundação. Contou que decidiu sair de lá porque estava sentindo-se muito distante culturalmente, necessitava de reciclagem, de oferecer novas oportunidades a si própria e a seus filhos. Falou com muita

gratidão daquele período, mas lembrou que fora muito difícil, pois estava separada de seu marido e teve que criar seus filhos sem a ajuda deste. Mostrou-se orgulhosa por ter conseguido conduzir sua vida de forma satisfatória. Passou a falar da universidade.

Gustavo e Matilde ouviram atentamente e foram bastante solidários e confirmaram que Carmem era uma pessoa vencedora, considerando sua história. Matilde disse que o único problema é que Carmem, às vezes, fica muito amarga em suas avaliações.

Gustavo saiu em defesa de Carmem e deu continuidade à conversa sobre a universidade. Começou falando que está na universidade pública há três anos e quando fez o concurso não sabia que seria contratado por quatro anos como substituto. Contou que tem mais de 28 anos de experiência de trabalho docente em universidade particular e fora demitido sumariamente dela sem conhecer as razões. Falou com muita mágoa. Contou que está em outra universidade particular, mas não se envolve com nada além das aulas e nada espera desta universidade, a não ser seu salário. As outras professoras, Carmem e Matilde sorriram e concordaram com a fala do professor.

Gustavo retomou a conversa sobre a universidade pública e desabafou dizendo que lá é “uma gaiola de papagaios”, pois os professores limitavam-se a repassarem idéias de alguém que julgam ser o grande mestre, ou a única pessoa capaz de pensar. Matilde ficou um pouco inquieta e pediu que Gustavo falasse baixo, este ficou irritado e disse que este é o problema, pois ninguém tem liberdade de expressão e que ali tinha um grupo marxista que pretendia dominar a todos. Carmem ficou visivelmente irritada e disse que concordava com Gustavo e que ali apenas valorizavam as pessoas que participam do grupo do todo poderoso, que é Marxista, e ignora todas as demais idéias existentes, e por isso todos são medrosos de contrariarem o grupo. Matilde alegou que se baterem de frente com o grupo poderão sofrer represálias e, até mesmo, terem suas funções impedidas na universidade.

Gustavo retomou afirmando que a vaidade e o medo são atributos dominantes no meio e que a ciência ou o estudo sistemático não existem. As pessoas só se encontram para fazer fofocas e não para estudarem. Gustavo afirma que o “boicote” ao grupo de reflexão foi devido ao fato de ser proposto por uma pesquisadora psicanalista a qual adota uma abordagem que eles

desprezam. Complementou dizendo que ali não era uma universidade e sim uma gaiola onde apenas repetiam coisas que não entendiam e achavam que era dito por um sábio.

Carmem concordou e afirmou que ninguém aprendia por decreto e sim por estudo.

Matilde alegou que seus colegas estavam muito rancorosos e que ela conseguiu conviver com o grupo dominante. Gustavo deu risada e mostrou que ela não participava das reuniões deles. Nas reuniões gerais, ela não emitia sua opinião e, para ele isto é medo. Matilde ficou sem graça e concordou parcialmente. Carmem concordou e disse que ela não participou por opção, pois pensava que o grupo dominante era intransigente e pedante.

Naquele momento, Cleber chegou à sala. Ficou em pé e perguntou sobre a reunião. Cleber pegou uma cadeira giratória, que estava distante do grupo e colocou-a à minha frente e ficou visivelmente esperando explicações. Limitei-me a informá-lo que aquele era o “grupo de reflexão”. Ele falou que tínhamos uma amiga em comum, que também era da área de saúde. Dirigiu-se aos colegas e perguntou como eles estavam.

Gustavo alegou que ele interrompeu o andamento do grupo e que da próxima vez deveria chegar no horário. Cleber sorridente pediu desculpas e disse que o grupo podia continuar. Ele estava em uma atitude visível de desinteresse em pertencer ao grupo, estava com uma postura diferente, uma vez que era o único em cadeira giratória e fazia questão de ficar girando em meia lua, parecia estar observando o funcionamento do grupo. O tempo já havia expirado, quando propus que continuássemos na próxima semana. Todos concordaram e foram unânimes em pedir ao Cleber que viesse no horário combinado. Na saída, Matilde abraçou-me e disse que o Cleber era muito diferente deles.

Análise do 3º encontro

Este encontro contou com todos os membros do grupo, apesar de Cleber ter chegado apenas no final e praticamente não participou. Cleber sentou-se em uma cadeira que não pertencia ao grupo e ficou posicionado como alguém

que está fora de um grupo. Ficou a impressão de que Cleber atuou o seu desejo de não integrar o grupo.

O encontro teve início com Gustavo recusando-se a entrar na tarefa proposta.

Carmem deu prosseguimento e falou de sua história pessoal. Ficou na pré-tarefa. Ao final de sua fala, começou a entrar na tarefa.

Gustavo deu continuidade e surgiu, então, a expressão “gaiola de papagaios” como uma queixa. Queixou-se de serem dominados, de não poderem pensar livremente. É como se fossem impedidos de exercer seu livre pensar. Expressa no aqui agora do grupo a “gaiola” que trazem dentro de si. Ficou explicitado o pressuposto básico de dependência descrito por Bion (1961).

Mostraram uma transferência extra grupo negativa, criticaram os demais colegas da universidade, alegaram que eles não permitiram a discussão sobre ciência, não permitiram o livre pensar, “boicotaram” o grupo de reflexão. Esses colegas do extragrupo são os chamados de marxistas, pois eles participam de estudos sobre esta corrente de pensamento.

Percebeu-se um movimento da transferência lateral positiva quando eles acolheram-se participando do encontro e escutaram-se mutuamente. Houve um movimento da transferência lateral negativa quando eles se atacaram, quando mostraram-se rancorosos, “o Cleber é diferente” (com ares pejorativo). Refletiram no grupo a rivalidade, a intrasubjetividade aparecendo na intersubjetividade.

A transferência central, para a pesquisadora foi positiva, considerando os momentos em que entraram na tarefa.

Ficou anunciado o processo de luta/fuga, conforme Bion (1961) o descreveu, fugiram e, também, atacaram o grupo. Fugiram quando chegaram atrasados e atacaram com as rivalizações e comentários desfavoráveis sobre os colegas.

O encontro se encerrou com a chegada do Cleber que parece que viera somente para dizer que não desejava participar.

Durante o encontro teve-se a impressão de estar se configurando a idéia de que o grupo é o local para a colocação das imagens interiores e angústias de seus participantes, ou seja, o imaginário grupal, conforme Anzieu (1993) o descreveu.

Está-se considerando que tanto Matilde quanto Carmem e Gustavo passaram a falar de suas vidas, de seus imaginários, de suas angústias, mesmo que a pergunta disparadora solicitasse uma fala sobre a educação. O grupo revelou por meio de seus integrantes, as suas fantasias, os seus medos, as suas angústias, a partir do instante que começaram a discorrer sobre suas vidas. Abordaram livremente os pontos descritos. Trouxeram seus medos e mágoas.

Percebeu-se o quanto as angústias, fantasias, enfim todas as expectativas de vida misturaram-se à questão Educação. Como foi difícil separar, se é que isto é possível, a educação dos demais itens da vida. Carmem, por exemplo, revelou suas intimidades familiares e suas dores ao ter educado seus filhos na ausência de seu companheiro e em lugar distante da cidade (fundação é uma fazenda). Aqui não se está falando apenas de uma educação formal ou informal, mas da educação do ponto de vista da mãe, ou da educação, também, entrelaçada ao feminino. A mãe/educação caminhando juntas.

É possível perceber que a proposta de relação entre o grupo e os sonhos, indicada por Freud (1921) e ratificada por Anzieu, em 1966, começa a borbulhar no grupo de professores, uma vez que já foi possível notar as pulsões libidinais e agressivas. “[...] tal como nos sonhos e nas hipnoses, nas operações mentais de um grupo a função de verificação da realidade das coisas cai para segundo plano, em comparação com a força dos impulsos plenos de desejos com sua catexia afetiva” (FREUD, 1921, p.104).

Surge, também, a possibilidade da formação de um ego preenchendo funções de controle levando em conta a realidade, podendo estabelecer às regras do grupo como seu superego (ANZIEU, 1993).

Nesse sentido, nota-se as falas de Gustavo e o quanto ele ficou irritado. Falou com mágoa da antiga instituição em que trabalhou e com desprezo pela atual instituição particular que leciona. O que será que o leva a isto? O que o faz sentir que está em uma “gaiola”, preso, sem liberdade? Supôs-se que esta imagem de gaiola deixa transparecer uma angústia persecutória. O depósito de imagens e angústias, desse tipo, no grupo, é o entendimento de Anzieu (1993) de imaginário grupal.

Começam a surgir questões sobre a instituição em que o “grupo de reflexão” é formado. Será que a instituição é de fato tão restritiva? É uma instituição que se construiu no imaginário desses professores, a partir de imagens

de proibições e castrações. É possível destacar que Gustavo pensava a criatividade como proibida na instituição. Também, deixou clara sua relação de mágoa com a instituição que trabalhou 28 anos e o atual desprezo pela nova instituição particular na qual leciona. Ao referir-se à faculdade pública, onde o “grupo de reflexão” estava sendo realizado, falou com rancor e agressividade da “gaiola” em que se sentia preso e que foi levado a apenas repetir coisas como papagaios. Estaria Gustavo externando a percepção de que os professores estariam executando tarefas com a fantasia de que são meros “robôs” ou meros “tarefeiros”? Ficou-se com a impressão de que diante deste fato, pareceu que eles preferiam se colocar como vítimas da instituição e não como sujeitos de sua própria história. Usaram dos lamentos e se mostraram impotentes e invejosos diante da instituição que se fez representar por um suposto líder. Idealizaram o líder e projetaram suas fantasias e anseios. De um lado desejaram ser comandados (“amados”, “acolhidos”), e de outro, rejeitaram o comando sem propor outra forma de interação. Fizeram uma crítica invejosa, sem a proposta de outra construção. Surgiu a cisão entre o bom e o mau, gerando as projeções que darão início às idealizações. As pulsões ficaram expostas. Via Ilusão grupal tentaram defender-se das angústias persecutória. Por alguns instantes pareceu que acreditaram que estão em um grupo de “eleitos”, “escolhidos”, enfim, especiais e, portanto, defendidos de supostos ataques. Fica aqui a questão: Por que será que ao invés de utilizarem o “Grupo de Reflexão” como uma nova forma de integrarem-se à instituição, fizeram desse momento um instante de lamentos, queixas?

Matilde deixou claro seu temor em que as conversas pudessem ser ouvidas por terceiros e que ela fazia parte do grande grupo (marxista), o que Gustavo logo demonstrou que ela estava parcialmente correta. A relação com o outro grupo foi feita pela rivalidade e trouxe a inveja como principal componente. Eles deram poderes ao “líder do outro grupo” no momento que passaram a ser omissos de sua história e não construíram um novo modelo, apenas tentaram, pela inveja, destruir o existente.

Freud (1921), em Psicologia de Grupo (massas) e análise do Ego, menciona que é pela identificação com o líder que surge a falta de criatividade. Se todos são iguais, identificados, como poderiam ser criativos? Os intensos vínculos emocionais dos grupos podem explicar a falta de independência e iniciativa de

seus membros. Continua e revela que uma outra característica presente nos grupos é a fraqueza da capacidade intelectual. Foi possível notar esse fenômeno nos relatos de Gustavo, quando falou que são meros repetidores (“gaiola de papagaios”), bem como na interdependência ao grupo marxista e sua forte ligação com o líder. Pode-se repetir a frase de Freud (1921, p. 154) quando diz que o homem “[...] uma criatura individual numa horda conduzida por um chefe”. Nesse sentido, observou-se o quanto os professores estão constituídos como horda e não formam grupo. Não houve uma identificação com o líder que pudesse direcioná-los.

Parece, também, que Gustavo desejou trazer para si o papel de líder e quis que o grupo se identificasse com ele. Guardadas as devidas proporções, não seria isto o que Cleber estaria tentando fazer, também, com a pesquisadora? Apesar de não vê-la como professora e sim como profissional da saúde. Estaria o Cleber tentando buscar uma identificação com a profissional de saúde por ter uma visão desvalorizada da educação?

Neste ponto, vale lembrar que desde o primeiro encontro a presença de Cleber foi previamente avisada, com a afirmação de que ele era “diferente” deste grupo. Cleber, de fato, mostrou-se distante e com um ar de certa superioridade. Tentou defender-se dizendo que também era da área de saúde e que tínhamos amigo em comum. Contra o que ele estaria se defendendo? Que fantasias o grupo poderia ter-lhe despertado? Pareceu que sua principal tentativa de defesa refere-se ao fato de querer parecer-se com a pesquisadora via “área de saúde”. Pensa-se que ele esteja se defendendo de ser professor. Não quer ser reconhecido como da área de educação. Sua arrogância aparece como escudo de proteção para não ser identificado como professor. Percebeu-se que ele está em processo transferencial desde o início, quando resolveu participar do grupo, mas as resistências se fizeram notar em uma atitude quase hostil e arrogante. Sua postura na cadeira foi de um célebre comandante a observar seus comandados. Isto pareceu que foi sentido pelos demais membros do grupo. Matilde avisou a esta pesquisadora que ele era “diferente”. Ficou a questão: ele é diferente porque usa a profissão como escudo para se proteger de suas inseguranças em ser identificado como professor?

Compreende-se em Freud (1921), que o “guia” não está na realidade posta, mas sim na realidade psicológica, ou seja, só é possível ser líder, quando se é colocado como tal pelo “amor” que seus liderados lhe dedicam.

Neste encontro, ficou evidenciado o quanto Gustavo pretende um papel de liderança. Cleber pareceu buscar uma identificação com a colega da área de saúde. Não tem identificação com a educação, por isso o ar de desdém, desprezo. Desprezo pela educação. Ambos, Gustavo e Cleber denotam um funcionamento que se configurou como invejoso e não conseguem propor novas construções sobre a questão educação. Estão cindidos; projetam e idealizam. Pode-se dizer que além de não haver uma identificação com um líder, existe, também, uma fragmentação e isto levaria a não estruturação de um grupo.

Matilde imersa em seu mundo apaixonado. É a encarnação da paixão, surge como um retrato da educação no Brasil. Uma educação desvalorizada, “pobre”, sem ambições de crescimento cultural. O crescimento é vivido como trampolim para melhores condições de aposentadoria. Nesse contexto, Matilde pareceu uma missionária. Cumpre sua missão sem questionar as condições que lhe são oferecidas. Carmem, também revelou um funcionamento mais invejoso em relação à liderança marxista; conseqüentemente surgem sentimentos destrutivos em relação ao outro grupo. Por estar presa a esses sentimentos não consegue propor uma ação mais criativa e inovadora para integrar-se à instituição e, conseqüentemente, à educação. Apresentou-se com suavidade, mantendo-se quase como uma expectadora da educação.

4º encontro do “grupo de reflexão”

(19 de julho de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Fui informada que não havia nenhum professor no local. Aguardei por uns instantes. Fui informada que os professores estavam reunidos em outro local com a reitoria para decidirem questões pertinentes à universidade. Não fui avisada que eles não iriam comparecer ao encontro do grupo.

Análise do 4º encontro

Senti, contratransferencialmente, o peso da rejeição, pensei que o grupo poderia ter me avisado e até poderíamos combinar outra data. A quem a pesquisadora estaria representando neste momento? Quais fantasias estariam envolvendo o grupo? Após o grupo ter se expressado e ter deixado expostos alguns sentimentos, o que surgirá adiante? Sabe-se, por meio dos escritos de Freud em Totem e Tabu (1912-13) que a violação de qualquer tabu transforma o transgressor em tabu. Será que se está diante de algum tabu? Só resta aguardar a próxima reunião.

Aqui, parece adequado a elaboração da questão: quais são as minhas fantasias em relação ao grupo? Quem é que o grupo representa para mim? Será que eu não estaria participando do “jogo” do grupo? Será que eu estaria como uma possível aliada do grupo, na empreitada de contraposição ao líder marxista? Se isso estiver ocorrendo, eu estaria, portanto, participando da projeção deles.

Expor-se-á, neste instante, com o intuito de caminharmos na transferência, uma parte de Minha História que não fora mencionada anteriormente. Quando ainda acadêmica do curso de psicologia, fiz parte do então movimento marxista. À época, um movimento muito importante e apenas os acadêmicos considerados inteligentes, estudiosos, eram convidados a participarem desta elite intelectual. Esse era o pensamento corrente à época. Quero crer que isto esteja compondo um quadro que nos faz compreender melhor a questão transferencial, ou contratransferencial, que me envolve e, portanto envolve o “grupo de reflexão”. Está-se considerando que como membro de um grupo estamos entrelaçando questões inconscientes de todos os participantes, inclusive da pesquisadora. Se eu, de alguma forma, percebo que entendo ou entendia que o marxismo é a ideologia que privilegia a intelectualidade, penso que a partir desta observação, pode-se então compreender, um pouco mais, os membros do grupo. Estariam eles, acreditando, também, que apenas os chamados marxistas, poderiam trazer para si a idéia de intelectuais? O que sobraria para os demais? Talvez a “gaiola de papagaios”? Talvez a mera noção de tarefeiros? Nesse caminho, parece que se conseguiu entender melhor o sentimento do grupo, ou seja, um sentimento de menos valia; e que eles reagem com inveja do grupo dito intelectual. Reagem com o intuito de destruí-los, como

se, destruindo-os, trouxessem para si a suposta intelectualidade, como se esta não fosse uma construção na história de cada um.

Projetam nos Marxistas a intelectualidade. Ao projetar nos marxistas a inteligência, eles se despojam disso. Assim, fica compreensível a composição da “gaiola de papagaios”.

5º encontro do “grupo de reflexão”

(26 de julho de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Fui informada que os professores estavam em recesso escolar e que retornariam no início de agosto.

O Prof. Gustavo, no dia seguinte, avisou-me que poderíamos retornar ao grupo de reflexão em 16 de agosto.

Análise do 5º encontro

Neste momento foi impossível não retomar Freud em Totem e Tabu (1912-13) e sentir-me como aquela pessoa intrusa que pode transmitir aos membros de um grupo alguma espécie de contaminação, como se fosse uma transgressão. Compreendo que este sentimento deva-se ao fato dessa pesquisadora estar transgredindo as proibições ditadas pelo Marxismo e estar tentando se aproximar do inconsciente. Estaria, assim, rompendo as fronteiras do consciente estabelecidas pelo marxismo. Para os professores que compõem o “Grupo de Reflexão”, provavelmente, exista a fantasia de que apenas os marxistas podem ser intelectuais.

Neste ponto, deve-se destacar que o fato de a pesquisadora não ter encarnado o papel de antelíder, ou seja, de não estar realizando a fantasia de ser a oponente ao líder marxista, estaria causando frustrações aos membros do grupo. Eles estariam frustrados porque a pesquisadora não encarnou o papel de oponente ao líder. Percebe-se, também, que eles não se constituem como um grupo, parece uma horda, mostram-se amorfos. Será que o fato deles não se constituírem como grupo, seria uma manifestação de medo ou de desqualificação

da educação? Estariam com medo de o grande líder perceber que eles estão em um outro grupo? Seria este novo grupo uma proposta de conspiração? Parece que se está compreendendo, inclusive as dificuldades iniciais à formação do “grupo de reflexão”.

Os professores comportaram-se e até falaram de certo boicote à formação do “grupo de reflexão”. Esse fato deveu-se a uma suposta oposição feita pelo grupo marxista. Neste momento pergunta-se: houve mesmo tal oposição ou ela foi fruto do desejo de os professores serem notados e até destacados pelo líder marxista? Desponta aqui uma visão paranóica em relação ao líder marxista.

Nota-se que o “grupo de reflexão” tem funcionado com o olhar no outro, dificilmente aproveita o “grupo de reflexão” para observar-se, utiliza seu tempo observando as faltas alheias. Revela, assim, um funcionamento auto-referente, imaturo, infantilizado e desorganizado. Enquanto desorganizado, funcionando como se fosse uma horda, revela sua infantilização, funciona como quem espera que o líder os posicione. Se mostra como crianças que esperam as diretrizes ditadas pelo pai. O líder marxista parece que cumpre este papel, determinando o certo e o errado. Como a psicanálise não é normatizadora, a pesquisadora não encarnou o papel de pai, o grupo frustrado, se desorganiza ou simplesmente se mantém na desorganização existente previamente.

Entende-se, também, que a psicologia, assim como a psicanálise e principalmente esta, são vistas como agentes portadores de mistérios. A pesquisadora torna-se, também, um elemento intruso, portador de um poder misterioso (psicanálise), capaz de promover o contágio entre os membros do grupo. A possibilidade disso traz à tona a ambivalência de sentimentos, o desejo em transgredir o posto e o medo da retaliação pela transgressão. Há, também, desejo do grupo em continuar participando da pesquisa, os integrantes dele avisam que haverá continuidade, mas mantêm-se afastados, temporariamente, para evitarem uma formação de vínculo que poderia promover o contágio. A ambivalência está exposta.

6º encontro do “grupo de reflexão”
(16 de agosto de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Fui conduzida até à sala para arrumá-la. A profª Matilde já se encontrava no local. Fui recebida com pedidos de desculpas por não terem me avisado do recesso. Em seguida, o prof. Gustavo chegou. Trouxe cafezinho e também se desculpou pelos desencontros. Dei início ao “Grupo de reflexão”. Começaram a falar sobre as dificuldades na universidade quanto à comunicação. Gustavo falou que estavam novamente trocando de coordenadora e que o maior desafio era fazer com que os professores cumprissem seus horários. Matilde complementou, afirmando que aquele que fizer cumprir horário será tido como chato, uma vez que os professores com 40 horas de trabalho estão acostumados a terem outras atividades em outros lugares e acham um absurdo terem de cumprir horário.

Gustavo falou sobre a questão da desonestidade e a falta de respeito com a coisa pública e afirmou que apenas ele e Matilde cumprem os horários, mas que isto é uma questão de foro íntimo, pois os demais acham que eles são bobos ou ingênuos.

Matilde ficou muito irritada e comenta que esta questão sempre fora fundamental em sua casa com seus filhos, pois para ela a honestidade é uma obrigação de todos e não uma virtude excepcional. Gustavo afirmou que essa questão é muito difícil para quem tem filhos, com os dele, também tem grande dificuldade em explicar a diferença em ser honesto e ser “babaca”.

Ambos falaram da ausência de seus colegas e afirmaram que estes estão tendo uma atitude de falta de compromisso. Matilde lembra que esta não é uma característica de Carmem e, se ela não foi à reunião, deveria ser em virtude de algum problema. Sorriu e disse que este não deveria ser o caso do Cleber.

Gustavo disse que o Cleber só chegava atrasado, quando vinha à faculdade, e sempre queria posar de bom samaritano. Matilde perguntou à Gustavo se Cleber ainda era líder religioso. Gustavo disse que parece que ele teve de deixar de ser líder religioso, mas que não sabia quais as razões, porque ele continuava em sua religião. Matilde ficou pensativa e falou que deveria ser difícil conciliar o consultório, na área de saúde, e ser religioso. Gustavo deu risada e disse que esta era uma pergunta que a Regina podia responder. Apenas limitei-

me a perguntar o porquê ela achava que deveria ser difícil. Matilde disse que não expressou bem, achava difícil ser fanático religioso ou ser profissional da saúde. Gustavo disse que a questão não era ser ou não ser religioso e sim ser desinformado ou mal formado, pois as questões religiosas são íntimas e cada um poderia ter a sua, sem interferir no trabalho. Gustavo sugeriu encerrar o encontro, pois os demais não compareceram, Matilde concordou. Ficamos combinados para a próxima semana. O encontro foi encerrado 15 minutos antes do tempo previsto.

Destaca-se que optou-se por chamar apenas de religioso a atuação de Cleber, para não expor outros dados que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Análise do 6º encontro

Neste encontro, novamente, houve a presença de 50% dos integrantes do grupo.

Gustavo entrou na tarefa e ambos falaram dos problemas de comunicação na faculdade. Queixaram-se da falta de compromisso, por parte dos colegas, em cumprirem os horários. Mostraram a transferência lateral negativa. Houve uma formação de sentimentos negativos em relação aos membros do grupo e do extragrupo. Reclamaram da falta de sentimento de pertinência.

Matilde falou de experiências subjetivas. Falou sobre os filhos. Parece que entrar na tarefa deve ser evitado, ficando, assim, na pré-tarefa. Revelou aqui a resistência em entrar na tarefa proposta. Em seguida, Matilde justificou a ausência de Carmem de forma a transparecer uma transferência lateral positiva, contudo a transferência lateral para o Cleber é negativa. Fazem comentários negativos sobre a maneira de Cleber proceder em relação aos horários de trabalho; deixaram transparecer a rivalidade quando abordam a questão religiosa.

Gustavo tomou a iniciativa e propôs encerrar o encontro. Parece que não agüentou a rivalização. Atualizaram no espaço presente os vínculos e desejos do passado. Apresentaram o pressuposto da dependência quando trouxeram a representação do grupo primário, da irmandade, ou seja, as rivalizações na irmandade.

Este encontro confirma, também, a impressão de que os professores não estão se organizando como grupo, estão amorfos. Os dois participantes,

Gustavo e Matilde não aproveitam a oportunidade para refletirem, ficam falando do outro. O outro como elemento para suas projeções. Falam sobre as dificuldades de comunicação na universidade e se esquecem que a comunicação é deles. Projetam na “universidade” seus problemas de comunicação. Ficam apegados ao negativo, às faltas do outro e não falam de suas próprias faltas. Há sempre uma disputa, uma rivalidade que tentam superar por meio de uma afirmação narcísica. Os presentes, no caso Matilde e Gustavo, são honestos, cumprem horários, ou seja, estão narcisicamente defendidos da reflexão sobre a educação e sobre si mesmos. Deixam a impressão de que estão no “grupo de reflexão” para rivalizarem-se com o líder marxista e não para compartilharem os possíveis benefícios do “grupo de reflexão”.

A questão da rivalidade torna-se tema recorrente. Fica claro que existe uma disputa narcísica, quem é o melhor. Contudo, a ambivalência se faz presente. Ao mesmo tempo em que se valorizam, principalmente apontando as falhas dos outros, desvalorizam-se, uma vez que não utilizam do tempo e espaço proporcionado pelo “grupo de reflexão” para refletirem. É possível notar, também, a rivalidade dos membros do grupo com o Cleber. Esta rivalidade aparece desde quando avisaram que ele era diferente do grupo. Cleber, ao que parece, foi líder religioso, e como Freud (1921) esclarece em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, o líder religioso equivaleria ao comandante-chefe, prevalecendo nos grupos a ilusão de que o líder ama a todos igualmente. Quais seriam as fantasias dos demais integrantes do “Grupo de Reflexão” em relação ao Cleber? Estariam eles invejosos por que o Cleber fora líder religioso?

Se se caminhar por esse rumo, notar-se-á que os religiosos chamam-se de irmãos, irmãos na fé, irmãos em Cristo. Isto igualaria a igreja à família. Assim pode-se pensar que os integrantes do grupo estariam revelando suas fantasias como uma família. Neste contexto, os irmãos presentes, Gustavo e Matilde, oferecem para a mãe-pesquisadora o irmão ausente Cleber para ser depreciado. É necessário destruí-lo para poderem ocupar seu suposto lugar de preferido pela mãe-pesquisadora, uma vez que ambos trabalham na área de saúde e, segundo o irmão-Cleber, têm, também, amigos em comum. Na tentativa de se aproximarem da mãe-pesquisadora, tentam eliminar Cleber. Talvez, por não suportarem a situação, propõem o término do grupo 15 minutos mais cedo. Devem se afastar da mãe-pesquisadora. Aqui parece que se está diante do que

Anzieu (1993) chama de fantasmática oral, em que o grupo vivencia a regressão ao sadismo-oral, temendo ser devorado por ter tido o desejo de aniquilar um de seus membros.

Surge outra observação: Gustavo foi o responsável por solicitar o término do encontro. Parece que Gustavo está pretendendo o domínio do grupo, está buscando a liderança. Percebe-se que ele, sempre que pode, tenta fazer o papel da pesquisadora, ou pelo menos aquilo que ele pensa que seria o papel da pesquisadora. Gustavo revela-se crítico, normatizador, enfim, comporta-se como se fosse o pai que determina o certo e o errado.

7º encontro do “grupo de reflexão”
(23 de agosto de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual.

Recebi telefonema do prof. Gustavo dizendo que não haveria encontro do grupo, pois estavam em semana pedagógica; ficou combinado um encontro para a próxima semana.

Análise do 7º encontro

A semana pedagógica é prevista em calendário, em qualquer instituição de ensino, portanto, os professores sabiam que naquela data estariam em semana pedagógica e não falaram previamente, nem acenaram com a possibilidade de outro horário. Novamente está-se diante de sentimentos ambivalentes. Deixam transparecer os impulsos mais agressivos, não se importam com a pesquisadora e, em seguida, combinam para a próxima semana a continuidade dos encontros. Aparece a dificuldade de se enxergarem como sujeitos da situação. Aquilo que eles reclamam da Educação, são eles quem faz. A falta de compromisso é a deles, estamos novamente diante da projeção. Projetam para a universidade os problemas de comunicação, enquanto são eles próprios que determinam esta questão. Volta-se à infantilização, a questão sobre o fato de as instituições infantilizarem seus membros. Como imaturos,

infantilizados, idealizam. Idealizam um líder que os comandem, assim como uma instituição que os proteja.

É importante destacar que mais uma vez foi o Gustavo que tomou a frente e comunicou a esta pesquisadora que o encontro não ocorreria na data prevista.

8º encontro do “grupo de reflexão”
(30 de agosto de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. No corredor, encontrei o Prof. Gustavo. Fui à sala para arrumá-la e lá permaneci sozinha por mais de 30 minutos. Fiquei sentindo um misto de solidão e rejeição. Gustavo retornou à sala dizendo que seus colegas eram mesmo irresponsáveis. O prof. Cleber chegou. Iniciei o encontro. Gustavo estava irritado e deu uma bronca no Cleber que tratou de desculpar-se dizendo que havia tido uma noite muito ruim, por isso perdera a hora. Gustavo sorriu e disse que ele sempre perde a hora.

Cleber resolveu falar sobre sua história e contou que sempre foi religioso e estudou para ser líder religioso, por isto começou a lecionar em seminários. Explicou que entrou na universidade há três anos e que pretende continuar, mas que sua prioridade é seu consultório, porque é de lá que tira o sustento de sua família. Explicou que não é muito assíduo na universidade, uma vez que esta não é sua prioridade. Atualmente leciona uma disciplina que não diz respeito à sua formação original. A disciplina que a ele compete foi entregue para um pedagogo.

Gustavo interferiu e perguntou o porquê ele permitiu que isto acontecesse, por que não lutou por seus direitos. Cleber disse que não era de criar polêmicas, era do tipo conciliador. Explicou que talvez esta fosse uma característica que adquiriu pelo fato de ter sido líder religioso muitos anos.

Gustavo falou que há uma diferença em ser conciliador e a covardia. Ele não via razões para o Cleber se submeter a isto. Cleber ficou irritado. Disse que o Gustavo era “kami-case”, um suicida, pois se lançava em discussões que não teriam futuro. Gustavo retrucou dizendo que ele falava o que pensava, pois a universidade era um lugar para se pensar e discutir, ali estavam os ditos

formadores de opinião. Cleber retomou dizendo que ele não se considerava covarde e sim cauteloso, pois tem uma família para sustentar. Cleber olhou para esta pesquisadora e perguntou sobre os objetivos da pesquisa, quando iniciou o doutorado, como fazia as suas viagens. Gustavo interferiu e disse que o Cleber estava fugindo do assunto, que era a universidade, pois eles já haviam iniciado com muito atraso a reunião e o tempo já se havia esgotado. Esclareceu-se algumas dúvidas do Cleber e encerrou-se o encontro. Ficou combinado para a próxima semana.

Análise do 8º encontro

Novamente, compareceram ao encontro 50% dos integrantes do grupo.

Gustavo começou a falar queixando-se da irresponsabilidade dos colegas que não compareceram. Cleber se desculpou pelo atraso e Gustavo o criticou.

Cleber entrou na tarefa e começou a falar sobre suas experiências com o ensino.

Em seguida, Gustavo o acusou de ser “covarde”, pois ele não “lutou” por seus direitos em relação à disciplina que lecionava na faculdade. Cleber retrucou e acusou Gustavo de ser “suicida” ou “kami-case”. Demonstraram uma formação de sentimentos negativos, atacaram-se, evidenciaram a transferência lateral negativa.

Após os ataques, Cleber tentou sair da tarefa, talvez para diminuir seu suposto sofrimento em permanecer na tarefa, qual seja, falando sobre suas experiência no ofício de ensinar. Gustavo o acusou de estar fugindo do tema proposto. Novamente ficou evidente o pressuposto de luta/fuga formulado por Bion (1961).

As queixas refletem o acting-out, eles agiram e não refletiram. Ficaram limitados em suas queixas.

Representaram seu mundo interno no aqui agora. Como um grupo desconfiado, atacaram, também, o objeto externo ao grupo.

Atacaram-se mutuamente evidenciando a transferência lateral negativa.

No encontro ficou evidente a rivalidade entre Cleber e Gustavo. Ambos trouxeram o desejo de ser líder e partiram para uma disputa sob o olhar atento da pesquisadora. Ou poder-se-ia pensar em pesquisadora-mãe que observa seus filhos disputando seu olhar? Cleber trouxe como qualidade o fato de ser conciliador, o que Gustavo rebateu e atacou dizendo que era covardia. Cleber contra-atacou chamando Gustavo de agressivo e suicida por lançar-se em discussões ditas perigosas. Não estão falando de si, não estão refletindo. Eles se atacavam. Gustavo atacou os outros, colocou-se no papel de “grande verdade”. Aqui não se percebe o grupo marxista sabotando.

Começa-se a pensar que houve um grande delírio de perseguição, considerando que não houve elementos que revelassem que o grupo marxista realmente se importava com o “grupo de reflexão”. Parece que eles tentaram compensar a sensação de pouca importância perante o líder marxista com um sentimento de perseguição, o que os tornaria mais importantes.

Portanto, volta-se a questionar se houve o boicote ao “grupo de reflexão” ou foi a expressão de um desejo? Em nenhum momento, até aqui, houve a menção a fatos que ilustrassem o impedimento da realização do “grupo de reflexão” por atividades, por exemplo, propostas pelo líder ou pelo grupo marxista. As faltas aos encontros do “grupo de reflexão” foram decorrentes dos membros deste próprio grupo e eles ainda não refletiram sobre este fato. Talvez nem venham a fazê-lo. Cleber e Gustavo, também, estavam fazendo uma exibição de suas forças na presença da pesquisadora-mãe, se é que esta é a fantasia deles. Ambos queriam o lugar de preferido da pesquisadora, um, porque tem profissão na mesma área e, o outro, porque a conhece há mais tempo. O desejo de quererem a atenção e/ou a preferência da pesquisadora-mãe não os isentou do pavoneamento, entre machos para impressionar a pesquisadora-fêmea, uma vez que existiam apenas três integrantes no grupo, as outras duas integrantes do sexo feminino não compareceram à reunião agendada.

Mais uma vez se está diante da rivalização, da disputa narcísica, da inveja e da falta de reflexão sobre si. Limitaram-se a uma disputa corpo a corpo. Não há ideologias, bem como o aluno não apareceu nas discussões.

Ambos desejam ser líder, mas baseiam-se na inveja e não na proposição ou construção de um novo grupo.

Volta a aparecer o provável desejo de Gustavo em querer o lugar da pesquisadora. Ele tentou neutralizá-la. Parece que Gustavo acreditava que o lugar dela deveria ser o de pai ou o de mãe que normatiza, determina as regras. Ele passou a assumir essa posição. Acredita-se que ele estivesse encarnando a sua concepção de educação. Ele se posicionou como um educador normatizador. Nesse sentido, ficou compreensível sua rivalidade com o líder marxista, que também é normatizador. Gustavo em sua postura revelou uma dimensão da educação que é a de proponente de normas, regras.

9º encontro do “grupo de reflexão”
(06 de setembro de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. O prof. Gustavo estava chegando e fomos para a sala. Pude arrumar a sala. Gustavo explicou que o marido de Matilde havia sido hospitalizado, por isso ela não poderia comparecer. Após alguns instantes, depois o prof. Cleber chegou. Iniciei o “grupo de reflexão”. Noutro instante, entrou na sala a prof^a Renata, que foi a escolhida para ser a nova coordenadora do departamento da faculdade. Renata falava ininterruptamente, sobre banalidades, quase ignorando minha presença no local. Gustavo pediu licença a ela e a mesma pediu desculpas e saiu.

Cleber retomou o assunto sobre o Gustavo ser “kami-case”, referindo-se ao fato dele ter pedido que a nova coordenadora saísse da sala. Ambos riram e Gustavo disse que ela era muito falante, se deixasse ia passar a manhã toda falando e trabalho que é bom, não ia fazer. Cleber comentou que este é o segredo da universidade, fazer de conta que trabalha, mas, na verdade, ali é apenas mais um ganha pão e que ele depende desse trabalho, pois o consultório não está muito bem.

Gustavo falou sobre datas especiais e lembrou que, no passado, comemorava o seu dia profissional, mas este ano nem se lembrou e o que foi pior, ninguém o parabenizou. Cleber comentou a mesma coisa sobre o dia de sua profissão e disse que sentia muito por essas datas estarem perdendo sua importância. Gustavo contou fatos do passado, quando o dia referente à sua

profissão era comemorado com palestras e festas. Alegou que hoje sente saudades daqueles tempos.

Cleber falou de uma colega que faleceu há alguns anos vítima de um tumor cerebral e começou a contar sua experiência com ela. Perguntou ao Gustavo se a conhecia. Gustavo disse que sim, mas não tinha nenhuma proximidade. Cleber passou a lamentar a perda da amiga e mostrou-se inconformado com a questão da morte. Gustavo falou da dor de se perder pessoas amadas, mas lembrou que é inevitável, ambos riem falando de suas mortes e chegaram a conclusão que era melhor mudar de assunto.

Gustavo sai da sala e foi buscar cafezinho. Renata voltou a interromper o encontro entrando na sala para dar um aviso e aproveitou para reclamar dos demais professores que não compareciam à universidade. Gustavo brincou dizendo que ela deveria ser macho e impor a frequência a todos. Renata riu e disse que não era louca, pois cada um faça o que quiser, porque ela irá fazer a parte dela. Renata saiu da sala. Cleber falou do quanto a nova coordenadora está vaidosa pelo cargo. Gustavo concordou e disse que ali na universidade há um grupo de pessoas que são muito vaidosas. Cleber completou dizendo que além de vaidosas, são invejosas e lembrou que a antiga coordenadora Lúcia o prejudicou diminuindo sua carga horária e ele acredita que foi pelo fato dele ter tirado o 1º lugar no concurso, apesar de não ter mestrado e ela já está no doutorado. Cleber fala de Lúcia com mágoa e diz que não gostaria que um dia ela voltasse a ser coordenadora.

Gustavo lembrou que na última reunião geral dos professores fatos semelhantes foram abordados e que eles perceberam que a Lúcia era muito parcial, mas também tinha qualidades que as suas sucessoras não tinha. Ela exigia a presença de todos e fazia cumprir os horários. Cleber concordou, mas alegou que ela protegia um grupinho de pessoas e fazia média com outro grupo, ou seja, procurava agradar “gregos e troianos”. Ambos concordaram. Propus encerrarmos a reunião, pois já havíamos passado do horário. Ambos concordaram. Gustavo ficou em pé e disse que queria me dar um abraço, pois afinal de contas era o dia de meu aniversário. Cleber ficou surpreso e disse que, se fosse aniversário dele, ele não teria ido trabalhar, todos riem. Ficou combinado que retornaríamos na próxima semana.

Análise do 9º encontro

No encontro houve, novamente, a presença de metade dos integrantes do grupo.

Gustavo, antes de iniciar o encontro justificou a ausência da amiga Matilde, demonstrando uma transferência lateral positiva.

Houve um fenômeno de interrupção, por parte da coordenadora da faculdade que “ignorando” o encontro invadiu a sala e disparou a falar. Parece que ela gostaria de ver o que acontecia ali ou gostaria de participar, mas não se dispôs a isto.

Cleber retomou o assunto do encontro anterior e falou que o Gustavo era “kami-case”. Gustavo disse que a coordenadora falava muito e que se “deixar ninguém trabalha”. Ambos riram como crianças fazendo arte às escondidas.

Cleber entrou na tarefa. Falou da faculdade queixando-se que era um “faz de conta que trabalha”. Falou que apenas queria o dinheiro, pois era o “ganha pão”. Revelou uma transferência negativa em relação ao extragrupo.

Gustavo ficou falando sobre datas comemorativas e o quanto atualmente não se comemora o dia do profissional. Lamentou como uma criança que não tem festividades.

Cleber entrou em clima emocional negativo e começou a falar de uma amiga que faleceu. Ambos falaram sobre morte. Surgiu um estado emocional pesaroso. Representou-se no aqui agora do grupo o pesar em relação às mortes internas de cada um.

A coordenadora da faculdade, novamente invadiu o encontro. Cleber e Gustavo fizeram comentários que evidenciaram a transferência negativa no extragrupo. Falaram das vaidades e invejas de seus colegas de faculdade.

Cleber queixou-se da antiga coordenadora da faculdade alegando que esta o prejudicou, falou com mágoa. O estado emocional foi de ressentimento.

Ao término do encontro, Gustavo me abraçou e me felicitou, pois era meu aniversário. Cleber estendeu a mão e disse que se fosse seu aniversário não teria ido trabalhar. Transpareceu a transferência central positiva.

No encontro, tive a convicção de que estava certa em pensar sobre a rivalidade entre ambos. De forma inconsciente, falaram de datas festivas. Seria sobre meu aniversário ou sobre minha morte? O Cleber deixou transparecer sua

rivalidade com a pesquisadora-profissional, falando de seu 1º lugar em concurso e que ele é apenas especialista. Lembrando que eles conhecem o dado de estarem diante de uma pesquisadora-doutoranda. Parece que ele acena com a inveja e rivalidade em relação a esta pesquisadora.

Os professores evidenciam, também, suas impressões sobre as mulheres. As mulheres que pensam, produzem conhecimentos ou produzem tumores cerebrais? Ambos, Gustavo e Cleber mostram o lado tumor das mulheres, fazendo seus comentários sobre Renata, Lúcia e a amiga que faleceu. A rivalidade supera o instante do grupo e passa a ser a típica rivalidade entre os sexos, já descrita por Freud (1905).

Neste encontro configurou-se, também, o que Anzieu (1993) chamou de fantasia de “quebra”. Foi possível notar a angústia de castração ou destruição, principalmente quando falam das mulheres com certo tom destrutivo. As angústias paranóides de devoração ou de perseguição destrutiva e a angústia depressiva de separação da mãe também compõem a fantasia de “quebra”; eles se rivalizaram, se atacaram, falaram de comemorações e de morte, como se a morte fosse ser comemorada. Pode-se pensar que inconscientemente estão anunciando a “quebra” formal do grupo e isto já traria as fantasia inerentes à separação da “mãe”. Provavelmente, no intuito de mostrar-se íntimo da pesquisadora e assim vencer a competição com Cleber, considerando que estão se rivalizando pela atenção da pesquisadora; Gustavo pretende o lugar de preferido por que conhece a pesquisadora há muitos anos e o Cleber pretende este lugar por que tem profissão na mesma área e tem amigo em comum. Gustavo, ao final da reunião, “lembra” que era meu aniversário e me abraçou. Tenho a nítida impressão de que ele estava anunciando nossa separação e começou a se despedir, fazendo-a de forma doce para não ser devorado ou castrado. Cleber limitou-se a estender a mão.

Neste encontro, Cleber deixou clara sua disputa profissional com a pesquisadora-profissional da saúde. Ele se “esquece” que já havia dito que seu consultório era a fonte de sustento de sua família e que a faculdade era apenas um complemento, agora fala o contrário. A faculdade é o provedor do sustento familiar, uma vez que o consultório não tem dado os rendimentos necessários. Cleber estava diante de uma rivalidade inconsciente que funcionava como resistência a sua participação no grupo. Mostrou-se arrogante e vaidoso e ao

mesmo tempo revelou sua fragilidade psíquica. No sentido fálico, conforme Anzieu (1993) estava diante da angústia de castração. Temeu ser castrado, no sentido de sua profissão, pela pesquisadora-profissional.

Ainda é notório, que os professores não se constituem como grupo, o qual parece amorfo, contudo parece que a fantasia é de que é um grupo. Eles são capazes de unirem-se para se defender de ataques, reais ou imaginários, do externo. Quando Renata invade a reunião, eles prontamente se defendem. Continuam depositando no outro as suas questões, ou seja, visualizam na universidade o “faz de contas” em relação ao trabalho. Projetam aquilo que eles fazem ou não fazem. São eles que estão fazendo de conta que são um grupo e que estão refletindo sobre a Educação. Apresentam queixas como se fossem crianças a reclamarem, a infantilização continua presente.

Neste encontro, ficou evidenciado, mais uma vez, que o Gustavo queria o comando do grupo. Pode-se dizer que o líder do grupo marxista é o professor “Fulano de Tal” e que o líder do “Grupo de Reflexão” é o professor Gustavo. Ou pelo menos esse parece ser o seu desejo. Assim, parece que Gustavo pretendeu usar a pesquisadora no intuito de que o “Grupo de Reflexão” pudesse vir a funcionar como um rival ao grupo marxista. Gustavo tentou paralisar a pesquisadora no intuito de ocupar seu lugar que para ele, deveria ser o de normatizador.

10º encontro do “grupo de reflexão”
(13 de setembro de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Fiquei aguardando na sala. Após uns 30 minutos, a prof^a Carmem chegou e justificou suas ausências com o acúmulo de outros afazeres. Disse que a Matilde, o Gustavo e o Cleber confirmaram que iriam ao “grupo de reflexão”. Ela pediu licença e retirou-se alegando que voltaria quando os colegas chegassem. Aguardei por mais 30 minutos e decidi ir embora, considerando que esperei por mais de 60 minutos e a professora Carmem não havia retornado à sala onde realizaríamos o encontro. Na saída, encontrei a professora Carmem que estava conversando com outros colegas e combinei que retornaríamos na próxima semana.

Durante este dia a prof^a Matilde e o prof. Gustavo me telefonaram pedindo desculpas por não terem comparecido ao grupo. Matilde disse que, naquele dia só pode ir à universidade depois das 10:00h e o nosso grupo se encerra às 09:30h. Já Gustavo disse que foi convocado, às pressas, para uma reunião em outro local. O Cleber não apresentou justificativa.

Análise do 10º encontro

Fiquei diante de um turbilhão de sentimentos. Ocorreu-me que tanto o Gustavo quanto a Matilde tiveram seus motivos externos para faltarem e tiveram o cuidado de avisar-me. Não estou esquecendo que o aviso não fora dado com antecedência, mas estou considerando a possibilidade real de imprevistos. O Cleber não se importou em dar explicações, talvez esteja ressentido por não estar fazendo uma aliança com a pesquisadora para poder enfrentar o Gustavo. Contudo, neste encontro a indagação maior é em relação à Carmem: por que não aproveitou a ocasião e usou para refletir? Por que preferiu “fugir” da sala como um aluno que foge da aula? Parece que este é o funcionamento dominante: comportam-se como alunos. Neste sentido, estaria ratificando a posição mais infantil, imatura. Evitar a reflexão seria como evitar pensar sobre sua condição de professor adulto e que tem alunos. Aguardar-se-á o próximo encontro.

11º encontro do “grupo de reflexão”

(20 de setembro de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Fui até à sala para prepará-la. A prof^a Matilde já estava lá. Fui recebida com entusiasmo e logo Matilde passou a justificar suas ausências. Falou do marido doente e de um filho que estava para ganhar bebê. O prof. Gustavo chegou e foi servindo cafezinho. Dei início à reunião. Ambos estavam sem contato há alguns dias e Matilde passou a detalhar sobre a doença de seu marido, as dificuldades financeiras que tem passado e sobre a vinda do neto(a) que se aproxima. Falaram sobre os colegas.

A prof^a Renata entrou na sala conversando. Gustavo me olhou e começou a rir. Matilde voltou a dar explicações para Renata que fez várias perguntas de cunho pessoal. Renata estava radiante, pois sua nomeação para o cargo de coordenadora havia saído no diário oficial. Gustavo a parabenizou e ironicamente disse que ela estava em uma fria. A coordenadora geral, Cristina, chegou, veio até à sala e todos foram cumprimentá-la. Matilde levantou e foi beijá-la, Gustavo continuou sentado e me apresentou à coordenadora. Renata saiu com a coordenadora geral.

Matilde e Gustavo começaram a ironizar sobre o fato da chefe geral ter vindo trabalhar e me falaram que ela vem eventualmente e no final do expediente. Segundo eles, a chefe só aparece nos dias de reuniões para chamar a atenção de todos. Gustavo disse que não concordava com o método de ficar dando bronca no plural, pois que dê os nomes de quem cometeu a falha e poupe os demais da bronca. Matilde alegou que somente assim elas conseguem mostrar serviço.

Gustavo e Matilde mostraram-se constrangidos pelo fato de não termos conseguido reunir o grupo sistematicamente. Gustavo disse que isto é bom, pois ficou claro como que a universidade funciona de uma forma fragmentada e que o discurso é muito diferente da prática. Lembrou que o Cleber caiu em contradição dizendo que a universidade era um bico e que depois confessou que dependia dela para o sustento de sua família. Matilde disse ter preocupações com o Cleber, pois pensa que ele deve ter problemas como líder religioso e como profissional liberal, uma vez que não é especializado e, na carreira de docente, ele nem o mestrado tem e nem está cursando. Gustavo alegou que o Cleber é mais um enganado com a educação e que pensa que ser professor é fácil. Para Gustavo, ser professor demanda estudos e dedicação. Gustavo falou que iniciou o doutorado e que não pôde concluí-lo porque a universidade onde lecionava o demitiu após 28 anos de casa. Falou que sempre está lendo e mesmo assim é difícil manter-se atualizado. Matilde confessou que lê bem menos que o Gustavo e que ele é sabidamente um intelectual, pois publica em revistas nacionais e internacionais. Ela acha injusto ele estar na situação que está. Gustavo disse que também achava injusto, mas que isto é a realidade brasileira, já que os honestos nem sempre são bem sucedidos e os melhores cargos não necessariamente são dados às pessoas por sua competência. Ambos ficaram falando de política local

com os exemplos de corrupção e de desonestidade. Sugeri a ambos que encerrássemos a reunião, pois já estava no horário e propus que tivéssemos um último encontro com todos. Eles concordaram e disseram que iriam convocar os demais para a próxima semana.

Análise do 11º encontro

Novamente, contou-se com 50% dos integrantes do grupo.

Matilde começou a falar sobre a experiência pessoal, sobre a saúde do esposo, a preocupação com os filhos e a chegada do neto.

A coordenadora da faculdade, mais uma vez invadiu a reunião. Em seguida a coordenadora geral fez o mesmo. Pareceu que o grupo gerou uma curiosidade na coordenação. Tem-se a impressão de que desejam participar do encontro, mas não o fizeram. Há uma resistência sendo evidenciada.

Gustavo começou a falar e ironizou as atitudes tomadas pela coordenação geral da faculdade em relação aos professores. Matilde concordou com Gustavo. Gustavo ficou irritado e falou com raiva sobre as “brincas no plural” que as chefes expressam em reuniões. Ficou evidente a transferência extragrupo negativa. Houve um estado emocional negativo, houve desconfiança e insatisfação com seus colegas.

Gustavo e Matilde falaram que estavam “constrangidos” porque não conseguiram a participação de seus colegas no grupo de reflexão. Criticaram seus colegas. Deixaram transparecer a transferência lateral negativa.

Queixaram-se da faculdade afirmando que o “discurso é diferente da prática”. Queixaram-se como crianças e ao mesmo tempo, ironizaram as figuras de autoridade. Demonstaram a existência do pressuposto de dependência.

Falaram do Cleber com um certo tom de crítica, deixando exposta a transferência lateral negativa.

Gustavo passou a elogiar-se e obteve o apoio de Matilde. Conseguem valorizar apenas o que é seu. Revelam o narcisismo. O que é bom está no grupo e o que é ruim está fora do grupo. Surge o mecanismo da cisão.

Encerrou-se o grupo com Gustavo e Matilde falando de política local. Falaram da corrupção. O extragrupo carregado de sentimento negativo.

Ficaram na pré-tarefa. Revelaram, assim, a resistência em entrarem na tarefa, talvez com o intuito de evitarem um possível sofrimento ao falarem sobre seus vínculos com a educação.

Neste encontro ficou explícita a cumplicidade entre Matilde e Gustavo. Ambos permaneceram aliados contra o Cleber. Falaram sobre seus chefes e mantiveram o ar de ironia e descaso, o que nos faz pensar na inveja. Conforme já havia pensado, parece que eles estão prestes a uma cobrança consciente de uma participação, talvez, interpretativas por parte da pesquisadora. Sabe-se que não seria este o papel da pesquisadora neste momento no grupo, mas o grupo cobra uma intervenção, apesar de fugirem dele. Parece que eles querem uma solução, como se a pesquisadora tivesse que cumprir o papel de “salvador da pátria”, proponente de alguma solução mágica. Não seria este o desejo das crianças em relação aos pais? Estariam eles reclamando que o pai-líder-marxista oferece um posicionamento claro, normativo e a pesquisadora não cumpriu o desejo deles de serem conduzidos? Seria esta a idéia que eles têm da Educação? Seria a educação algo fácil de ser executado?

Gustavo limita-se ao rancor e à mágoa em relação à outra instituição que o teria supostamente impedido de concluir o doutorado. A outra instituição o impediu ou foi ele mesmo que não lutou o suficiente para concluir o doutorado? Sabe-se que qualquer conquista demanda esforço. Parece que eles repetem com a pesquisadora o que sempre fizeram, ou seja, colocam-se na posição de vítimas ou infantilizam-se e ficam nos lamentos. Reclamam das injustiças, mas não propõem soluções e nem se lançam para ir buscá-las. Há uma noção de facilidade, como se não estivessem diante das dificuldades da vida.

A questão do narcisismo se faz notar, novamente. Gustavo reclamava, como uma criança, das broncas que recebia e deixa claro que deveria ser elogiado, pois ele cumpria suas obrigações. Deve-se lembrar que ele não se propõe a refletir no grupo ou a comparecer assiduamente aos encontros.

Novamente a projeção e idealização se apresentam. Gustavo falou sobre uma universidade que funciona fragmentada, enquanto que a fragmentação faz parte deste grupo de professores. A rivalização e agressividade permanecem. Falaram do Cleber com descaso e certa maledicência. Eles não falaram de seus alunos, é como se a escola fosse feita apenas de colegas e superiores. Eles estão imersos em um mundo que parece bem distante da Educação como uma

construção. Falaram do outro, ou seja, da instituição e de seus colegas sempre pelo lado negativo, como se quisessem que o outro ou eles próprios fossem o que não são.

12 ° encontro do “grupo de reflexão”
(27 de setembro de 2005)

O grupo fora previamente cancelado por motivo de forte chuva no dia anterior e previsão de “furacão”. Várias instituições públicas e privadas e, também, escolas dispensaram seus funcionários e alunos a pedido da defesa civil.

Neste dia a faculdade estava paralisada.

13° encontro do “grupo de reflexão”
(04 de outubro de 2005)

Cheguei à universidade no horário habitual. Na chegada encontrei o prof. Gustavo e fomos para a sala onde já estava a profª Matilde. Organizei a sala. Gustavo serviu cafezinho. Dei início ao “grupo de reflexão”. Conversaram sobre o netinho de Matilde que nascera na noite anterior. Falaram sobre os prazeres e desprazeres da maternidade e paternidade. Matilde falou de seus sentimentos por ser avó. Falou do quanto estava feliz e não via a hora de poder brincar com o neto. Gustavo falou sobre seu constrangimento por notar que seus colegas, mais uma vez, não vieram para o grupo. Matilde disse que temia que eu ficasse com uma impressão errada dos professores. Gustavo deu gargalhada e disse que era impossível ter impressão errada diante dos fatos, quais sejam, os professores são negligentes, relapsos e não têm nenhuma compreensão do que seja o compromisso com um colega pesquisador, o que vale dizer que não sabem o que é ciência. Gustavo continuou dizendo que tudo isto já havia sido dito, pois o fato era que na universidade não há o hábito de se falar sobre ciência, de estudar. Há o hábito de se fazer fofocas e puxar o tapete um do outro.

Matilde interrompeu e disse que o Gustavo estava sendo cruel. Gustavo perguntou quando foi que eles se encontraram para estudar ou discutir ciência. Matilde sorriu e disse que Gustavo tinha razão. Ambos me pediram desculpas e lamentaram o fato de não termos podido reunir o grupo mais uma vez. Expliquei a eles que o grupo estava com 50% de seus membros e que se esta era a realidade, então era com ela que iríamos trabalhar. Encerramos o grupo. Deixei-os à vontade para conversarmos, futuramente, sobre o meu trabalho de pesquisa. Nos despedimos.

Análise do 13º encontro

Neste encontro tivemos a presença de metade dos integrantes do “grupo de reflexão”. Ambos ocuparam seus lugares, sempre de frente um para o outro e, também, para a pesquisadora. Matilde começou a falar trazendo uma experiência pessoal sobre o nascimento do neto. Parece que Matilde preferiu um assunto agradável a ter que falar sobre a educação, tarefa proposta. Falar de uma experiência agradável, talvez seja fugir do assunto proposto. É uma forma defensiva de evitar falar de algo que possa ser mais doloroso.

Em seguida, Gustavo entrou na tarefa, vivenciando-a no aqui agora. Falou de seus colegas “negligentes”, demonstrando a transferência lateral em seu aspecto negativo. Revelou sentimento negativo falando do extragrupo apontando a falta de desempenho científico de seus colegas de faculdade. Afirmou que fazem “fofocas”, reclamou da falta de sentimento de pertinência (“puxam tapete”, “nunca se encontram para estudar”). Encerrou-se o grupo com um lamento de não terem podido se reunir mais vezes. Parece que perceberam a falta que o grupo irá fazer e por isso demonstram um sentimento de pesar.

Os professores mantiveram-se basicamente na pré-tarefa. Esse fenômeno pode ser visto como uma resistência do grupo para se reunirem. Quando conseguem entrar na tarefa, o fazem com lamentos e queixas. São desconfiados em relação a seus colegas, revelam sentimentos negativos, o que Bion (1961) denomina em seus pressupostos básicos de luta/fuga. O grupo se encerrou com um sentimento de angústia de separação. Finalmente a pesquisadora, também, vivenciou o clima emocional da separação e, na ânsia de

minimizar o sentimento de perda, atribuiu um sentimento de reconhecimento das necessidades dos professores e lança uma esperança: “futuramente poderemos nos encontrar”. Apesar de ser uma esperança messiânica, esta pode ser vista como encorajadora.

Mais uma vez ficou evidente a parceria entre Gustavo e Matilde, agora unidos contra os outros dois, Carmem e Cleber. Ambos foram muito gentis e ficou clara a tomada de posição do Gustavo quando se disse a favor da ciência. Deu a impressão de estar, também, tentando uma forma de restauração em relação a uma possível quebra frente à pesquisadora. Valorizar a “ciência” seria valorizar a pesquisadora-cientista. Reafirmar seu lugar de preferido pela pesquisadora-mãe, garantir um lugar de destaque, quem sabe de filho preferido.

Matilde ateu-se mais a sua dedicação amorosa como vovó. Deixando transparecer que a forma que encontra de falar sobre educação é familiar, ou seja, não fala de alunos, mas sim de filhos e netos. Fica notória a sua participação na educação como “apaixonada”, vocacionada pelo amor.

É possível notar o narcisismo, uma vez que só os professores aparecem, nem seus alunos encontram lugar nas conversas. Continuam queixosos, reclamam, mas sempre do outro; projetam e idealizam os conteúdos. Aqui surge uma questão: o fato deles falarem sobre seus familiares e não falarem de seus alunos seria em decorrência, também, de uma fantasia em relação à psicanálise? Pensam que para a psicanálise a única coisa que importa é o afetivo familiar?

Encerramos nossos encontros, uma vez que combinamos que seriam em torno de 12, no máximo.

A sensação que ficou foi a de estar contida, impedida de questionar sobre dados afetivos, considerando que a proposta fora para um “grupo de reflexão” e não um grupo terapêutico. Talvez esta, também, tenha sido a sensação que ficou para os membros do grupo.

5.3 Discussão Geral

O grupo de reflexão, composto por quatro professores universitários, teve um total de 13 encontros. Sendo que apenas sete se realizaram efetivamente, e destes, apenas um contou com todos os integrantes.

Ao iniciar as considerações sobre o “grupo de reflexão”, nota-se que, desde o primeiro encontro, os componentes presentes não falaram ou falaram pouquíssimo sobre suas experiências no ensino superior.

Também fica expressivo o fato de não falarem de seus alunos, das experiências em sala de aula, das questões ligadas à educação que pudesse afligi-los. De forma recorrente queixam-se ora dos colegas, ora dos superiores hierárquicos, ora da instituição como um todo. A queixa e os lamentos são tão presentes quanto a ausência das experiências como educador, sobretudo no ensino de terceiro grau.

Começa-se, então a se indagar: por que não falaram sobre a educação no ensino superior? O que os estaria impedindo de atender a solicitação desta pesquisadora, ou seja, de entrarem na tarefa proposta? Ao invés disto, falaram de outras coisas que consideraram importantes. Falaram do passado, como se fosse uma espécie de memorial, biografia, como, por exemplo, a Matilde no primeiro encontro. Ficou-se com a impressão de que fizeram de alguns encontros um momento catártico. Não usaram o grupo para reflexão. Neste sentido, pensa-se que eles se comportam como sujeitos a um destino e não sujeitos de uma reflexão. É-lhes oferecido um momento em que são tratados como sujeitos pela pesquisadora e eles respondem como crianças queixosas.

Logo nos primeiros encontros apareceu uma metáfora que favorece o surgimento de reflexões sobre o funcionamento do grupo: “gaiola de papagaios” (expressão utilizada por Gustavo no terceiro encontro). Eles se sentem capazes de pensar, contudo se igualam à “gaiola de papagaio”. Parece que essa é a fantasia que subjaz ao grupo. Dando asas a percepção desta autora sobre a metáfora, destaca-se que o Papagaio fala e não pensa. Os membros do “Grupo de Reflexão” se vêem como papagaios? Seria a gaiola o local de acolhimento? Para que consigam deixar a posição de meros papagaios e conquistem a posição de sujeitos, é necessário lutar por esta nova posição. Os integrantes do grupo

mostram-se queixosos, como por exemplo, Gustavo, em relação a seu doutorado não concluído, que apenas lamenta. Não criam possibilidades de soluções. Querem deixar de ser papagaios, mas não lutam por esta condição. Está exposta a ambigüidade do grupo.

Nesse contexto, é possível entender a dificuldade em participar do “Grupo de Reflexão”, é ameaçar a condição de papagaio. Ameaçar a condição de papagaio equivale a humanizá-lo. A dimensão do conflito existente está na angústia de poderem pensar, querem, mas ao mesmo tempo não querem pensar. São papagaios, tentam sair dessa condição, mas é difícil. Entende-se suas faltas aos encontros do grupo como resistência a pensar, a deixar de ser papagaio. Compreende-se que há um grande esforço para estarem no “Grupo de Reflexão”. Estão lutando para deixarem de ser papagaios que simplesmente repetem.

Surge uma nova questão: se estão na gaiola, como papagaios, quem os colocou neste lugar? Quem os prendeu na gaiola? se evocar Freud (1921) em Psicologia das Massas e análise do Ego, nota-se que quem os prendeu só pode ser o líder, um grande chefe, no caso o “líder marxista”, seria o mais provável. Agora sim, a pesquisadora, com seu “Grupo de Reflexão” seria então o alguém esperado para libertá-los da tal gaiola? O “Grupo de Reflexão” surgiria como a possibilidade de humanização do papagaio? Estariam eles engaiolados pelo Marxismo? Aqui se pode falar do “Marxismo” como sendo o perseguidor, isto se levar em conta o mecanismo da projeção, não esquecendo que ela é filha da cisão, o que equivale dizer que eles estariam projetando um objeto parcial. Projetam no perseguidor o seu desejo em ficar engaiolado. Projetam na pesquisadora e no “Grupo de Reflexão” o desejo de serem resgatados para o mundo dos humanos pensantes. Nota-se que desejam ser resgatados e não lutam para conquistar essa posição. A passividade fica evidente, bem como a ambivalência.

A rivalidade entre eles se faz notar, bem como a rivalidade entre eles e os outros. Rivalizam-se, como por exemplo, Cleber e Gustavo deixam transparecer tal rivalidade de forma a beirarem a agressão verbal. Chegam a se chamar de “Kami-case” e de “covarde”, reciprocamente. Lutam pelo lugar de preferido, cada um a seu modo.

Nessa rivalização, aparece uma crença de superioridade. Por ser, supostamente, superior e aqui não importam os motivos (amigo em comum,

tempo de conhecimento, profissão na mesma área, etc), são os craques que não precisam provar suas habilidades, não precisam expor suas idéias, como se elas pudessem se manifestar espontaneamente. Como um craque que não precisa fazer esforço, suas qualidades têm que ser reconhecidas pelo público e pronto.

Nesse contexto, valeu-se das idéias de Mezan (2006), ao escrever no jornal Folha de São Paulo, do dia nove de julho, sobre a derrota da seleção brasileira de futebol nos jogos da Copa do Mundo. Mezan (2006, p. 3) escreve:

Não é impossível unir indivíduos brilhantes numa equipe: os físicos que fizeram a bomba atômica, os conjuntos de câmara de música erudita, os professores de um cursinho bem - sucedido mostram que isso é factível. Mas, para obter êxito nessa tarefa é preciso vencer obstáculos muito específicos. Um deles é a rivalidade entre os integrantes do grupo; outro consiste na confiança na própria superioridade, na crença de que a performance esperada se materializará espontaneamente [...].

Continua o autor em seus comentários acerca da derrota da equipe, apontando que não houve a formação de uma equipe. Mezan (2006) esclarece que o espírito de equipe só se constrói nas bases descritas por Freud (1921) em “Psicologia das Massas e Análise do Ego”, ou seja, é necessária a identificação entre os membros do grupo, como consequência da identificação de cada um com um ideal de ego investido por todos.

Se comparando o “Grupo de Reflexão” ao Grupo de craques do futebol, chega-se a mesma conclusão, qual seja: não houve a formação de uma equipe. Os integrantes do Grupo não revelaram uma identificação com o ideal comum: a educação.

Desse modo, na presente pesquisa, percebe-se que os professores que participaram dela, não se constituíram como grupo, exatamente por que não manifestaram a existência de um ideal comum que os unissem. Movimentaram-se como um agrupamento. Suas queixas foram individuais, as rivalidades foram pessoais.

Nesse sentido, Neder Bacha (2002) ressalta que esta suposta falta de identificação com os ideais da educação, que se nota como desvalorização, está vinculada à resistência ao feminino. Conforme a autora, em nosso inconsciente o ofício de educar está associado à figura materna, a mãe ogra, devoradora, diante da qual nós nos protegemos.

Aos poucos foi ficando nítida a identificação do grupo com a criança. Os professores queixam-se de pais castradores, pais que podem conter seus impulsos, uma vez que eles próprios sugerem que não poderiam fazê-lo. As crianças não conseguem conter seus próprios impulsos e necessitam da ajuda dos pais.

Compreende-se que é necessário conter os impulsos, dar vazão a todos os impulsos é mortificante. Estão identificados com seus alunos, portanto não falam deles. Falam como se fossem alunos, fruto de uma educação repressora. Queixam-se dos adultos, ou seja, dos repressores.

Queixam-se como crianças que buscam o lugar de escolhido, preferido pela mãe. Por um instante mostram que gostam de seus alunos, mas colocam-se como vítimas da instituição. São vítimas de pessoas que ocupam lugares de poder na instituição, o que equivale dizer que em suas fantasias são vítimas de pai e de mãe. Competem com os irmãos, no caso colegas de trabalho, pelo olhar de preferências desses pais ou mães institucionais.

Percebe-se, então, que a proposta de “grupo de reflexão” nos limitava, ou seja, não nos dava liberdade para lidar com questões afetivas uma vez que a proposta era clara, qual seja refletir sobre as experiências como educador no ensino de terceiro grau. Começa-se a pensar que talvez Delarossa tenha ficado preso aos aspectos secundários do funcionamento mental e a utilização das idéias de Anzieu proporcionaria a condição de ir mais além na compreensão do “grupo de reflexão”. Talvez a formação, desta pesquisadora como psicanalista formada pela IPA, a tenha deixado com menos liberdade para interferir no andamento do grupo. Contudo, como atualmente já desligou-se dessa instituição e procurando alargar o campo de visão psicanalítica, pode-se, *a posteriori*, compreender o ocorrido.

Nota-se que de fato há uma fantasia subjacente ao grupo, como há nos sonhos. A fantasia subjacente que começa a se delinear é bastante caótica, é o impreciso. Parece que a fantasia diz respeito ao fato de o grupo querer esta autora e também ao espaço do “grupo de reflexão” como uma defesa contra a angústia de viver o caótico, uma defesa contra a angústia de dissolução. A vivência de tal angústia equivale a vivência de se dissolver no outro, ou seja, o retorno ao útero materno. Configuraria a morte psíquica, a perda de sua própria singularidade. A oferta do “grupo de reflexão” é a oferta do invólucro, do

continente para essa angústia. Tal continente poderia viabilizar a transformação do impreciso no eu, no caso do grupo na transformação para o nosso.

Observa-se que os componentes do “grupo de reflexão” já viviam a angústia de dissolução, do impreciso. É como se apenas o “grupo marxista”, em suas fantasias, se constituíssem como grupo. Os professores do “grupo de reflexão” chegam sentindo-se um nada e crêem que a construção desse grupo poderia funcionar como a cola, o aglutinador que pudesse lhes dar a singularidade, o eu.

A angústia tem sua dimensão criativa e também paralisante, os integrantes do grupo não usam do espaço proporcionado pelo “grupo de reflexão” para mergulharem nessa angústia e aproveitarem aquilo que ela possa lhes oferecer de criativo: a reflexão. Ficam, neste sentido, paralisados.

Como os professores estiveram todo o tempo dos nossos encontros identificados com a criança, usam de inúmeros momentos dos encontros para atacarem as variadas figuras de autoridade que possam estar presentes ou ausentes. É por isso que, tal como crianças disputando em seus times, atacam a cada encontro o “grupo marxista”.

Nesse contexto, não é de surpreender que eles tenham empregado uma claríssima metáfora para descreverem seus modos de estarem na instituição.

Talvez o fato de não terem respondido à pergunta disparadora: “Fale sobre suas experiências como educador, sobretudo no ensino superior”, seja, conforme dito anteriormente por Neder Bacha, um revelador das dificuldades impostas no reconhecimento da identificação com o feminino como educador. Essas dificuldades seriam, então, um grande indicador da importância da contribuição de um “grupo de reflexão” como um trabalho psicanalítico, socialmente contextualizado, na instituição de ensino.

Dando prosseguimento, surge uma indagação: qual foi o retrato da educação no Brasil que conseguimos a partir do “grupo de reflexão” com professores do ensino superior? Que imagens conseguimos captar?

Nota-se que a idéia de missionário, trazida pelos Jesuítas, continua presente nas falas dos educadores, sujeitos desta pesquisa. Não raro observa-se as expressões da educação igualar-se a um sacerdócio. Essa idéia surgiu no “grupo de reflexão” de forma bastante clara; a noção de missionário, alguém que

tem uma missão a cumprir. O cumprimento de tal função vem carregado de um certo “amor”, que traz impregnado a noção de sacrifício. Não vamos confundir uma educação carregada pelo sexual-afetivo (sexualidade inconsciente nos termos em que Freud a definiu), que proporcionaria uma riqueza de sentimentos e o desejo em criar e conhecer, com a proposta vocacionada do “amor com sacrifício”.

Nota-se então uma vertente da educação expressa, principalmente por Matilde, carregada deste “amor/sacrifício” que a empobrece. Não traz uma aquisição prazerosa do conhecimento e sim o sacrifício em transmiti-lo. Essa é uma vertente bem atual da educação. Outra vertente é a expressa por Gustavo, que revela o lado do educador normatizador, capaz de dizer o certo e o errado, aquele que tem discípulos. Esse é um modelo de educador bem conhecido, o educador que sofre por que tem de conhecer a verdade e não pode errar, mesmo que tenha que criar suas próprias verdades. Em seguida vem uma vertente bem conhecida nas faculdades: a do educador que não se reconhece como tal. O profissional que se reconhece a partir de sua profissão de origem e não deseja ser reconhecido como educador. Foi o caso do Cleber. Figura bem comum que encarna a “desqualificação” do professor. Finalmente depara-se com a baixa criatividade, aquele professor que segue as massas, que apenas se limita a cumprir o necessário ou o solicitado. O investimento pessoal na educação é pequeno. Carmem incorpora esse personagem, apenas é levada pelo grupo para onde for; não revela críticas ou sugestões expressivas, enfim, participa pouco ou não participa.

Parece que cada elemento que compôs o “grupo de reflexão” deixou impressa sua marca, qual seja, a marca que cada um traz de sua transferência em relação à Educação. O retrato tirado apresenta, portanto, quatro ângulos em uma só foto. A foto Educação no ensino superior ficou composta pelos ângulos, “pobreza”, “normatização”, “desqualificação” e “falta de criatividade”.

Compreende-se que não existe apenas essa foto da Educação, há também, os ângulos opostos, como “riqueza”, “democracia”, “valorização” e “criatividade”. Contudo, estes vértices precisam ser encontrados a partir do desejo de cada um.

Considerando esses dados, pode-se, então, afirmar que o “grupo de reflexão” pode servir como fonte de dados para o psicanalista compreender a educação.

Ao chegar ao final deste trabalho, é possível afirmar, também, que a prática do “grupo de reflexão” pode ser de grande auxílio para o professor. No caso dos professores desta pesquisa, o grupo certamente poderia tê-los ajudado a colocar e elaborar seus conflitos se essa prática fizesse parte de sua realidade institucional.

Conclui-se, este trabalho, apontando mais uma vez que a Educação é um constante vir a ser e que é de fundamental importância que os laços entre Educação e Psicanálise mantenham-se apertados. Entende-se que apenas a psicanálise articulada com a cultura oferece a compreensão da complexidade da subjetividade do sujeito. Na ânsia de conquistar a compreensão da Educação com o referencial da psicanálise, propôs-se o “grupo de reflexão”. Entretanto, não se constituiu um grupo! Mesmo assim, será que se conseguiu angustiar os professores o suficiente para provocá-los a pensar sobre sua transferência em relação à educação?

Dando continuidade, torna-se mister ressaltar Anzieu (1993, p. 21) quando afirma que “O grupo é uma colocação em comum das imagens interiores e das angústias dos participantes”. Ficou evidenciado no “grupo de reflexão” que mesmo que eles não tenham se constituído como uma equipe, por falta de um ideal comum, vivenciaram suas angústias e projetaram as imagens internas para o externo. Mesmo que não tenham tido a composição de grupo, viveram a angústia de uma possível perda da identidade do ego. Como tem sido difícil para eles perceberem, se é que perceberam, a posição de vítima na qual vivem. Não abrem mão desse lugar, o de vítimas da situação.

No entender de Foulks (1967) o trabalho com grupos só faz sentido se trouxer benefícios individuais. Por isso, crê-se que as preocupações de Matilde, ao término dos encontros, bem como a exclamação de Carmem no primeiro encontro, por exemplo, supõe-se que, talvez, de alguma forma, o “grupo de reflexão” as ajudou.

Ao pensar com Bion (1975), notar-se-á que os sujeitos do “grupo de reflexão” deram respostas automáticas (mentalidade primitiva), mas que, também, apresentaram pensamento simbólico (mentalidade de grupo de trabalho).

Conforme esse autor, os professores estariam presos aos supostos básicos que dão suporte à mentalidade primitiva de dependência e também de luta/fuga.

O grupo que não se constituiu como grupo deixou clara a ambivalência. Apresentaram características próprias de grupos e ao mesmo tempo não se constituíram como tal. Revelaram a Ilusão Grupal, dita por Anzieu (1993), sobretudo no quesito ameaça de perda da identidade (dinâmico) e a defesa coletiva contra a angústia persecutória (econômico). Neste caso, a defesa contra o perseguidor “marxismo”.

Os professores, ao tentarem seu mergulho no grupo, encontram a angústia, sobretudo na dimensão autodestrutiva (pulsão de morte clivada). Não conseguem chegar à dimensão mais encantadora, criativa. As representações giram em torno da Fantasmática Oral, a pulsão sádico-oral se faz notar. Fazem comentários maldosos dos “outros”. A angústia paranóide de perseguição e devoração se apresentam em vários momentos, principalmente em relação ao “grupo marxista”, deixando exposta a Fantasia de Quebra.

Com relação aos Organizadores propostos por Kaës (1997), ressalta-se a dificuldade de viabilização dos vínculos; a noção de grupalidade vem da identificação e da projeção que tem em relação à Educação. Evidenciam, assim, os Organizadores Sócio Culturais, deixando clara a sua representação cultural. Os professores estão inseridos na cultura que determina o tipo de pensamento sobre a Educação. Parece que não houve a constituição de um Aparelho Psíquico Grupal, nos moldes descritos por Kaës. Este autor afirma, também, que os organizadores psíquicos são inconscientes e de formação relativamente complexa que viabilizam os vínculos do agrupamento. São arranjos inconscientes que determinam o lugar ocupado pelos membros do grupo em um dado momento. Movimento clássico das relações de objeto.

Ao afirmar que não houve formação de vínculos, fala-se segundo Pichon-Rivière (1986), que vê o vínculo como estrutura dinâmica que envolve o sujeito e objeto. Na verdade os vínculos existem, mas não se constituíram como tal no “grupo de reflexão”.

Nesse momento é importante destacar o pensamento de Térzis (1999) quando afirma que no processo transferencial em grupo, transfere-se no aqui agora os grupos internos de cada um. O “grupo de reflexão” passa a ser uma cópia do grupo primário. No processo terapêutico esses elementos são

analisados, contudo no “grupo de reflexão” esses dados apenas ilustram o movimento multitransferencial no aqui agora do grupo. Ainda para o autor, os sujeitos do “grupo de reflexão” transferem para a pesquisadora suas representações e ficam esperando respostas, soluções, explicações que os tirem da “gaiola”. Essa seria a transferência no objeto central - transferência central. Sendo as transferências múltiplas, cada professor do “grupo de reflexão” representava no aqui agora, a imagem da irmandade - transferência lateral.

Aqui surge a Organização do Poder apontada por Pagès *et al.* (1993). Deve-se considerar a estrutura da instituição na qual os professores estão inseridos. Há uma competitividade instalada e há a presença de líderes que pretendem a conquista de poder. Este fato desencadeia nos docentes, a competição e a busca pelo poder, contudo, faz-se necessária a árdua tarefa de ir lutar pelo poder. Na posição mais infantil e queixosa, não há espaço para se ser líder. Neste lugar é possível ser liderado.

Líder e liderado ou opressor e oprimido. Estando-se diante da história da educação no Brasil, compreende-se que os avanços da Educação transcorreram muito mais em função de uma economia do que das necessidades educacionais propriamente ditas. Esses dados são possíveis de observar ao olhar a construção da Educação que se iniciou com os jesuítas catequizando os índios, determinando a sua verdade. A educação a serviço da religião. Em outro momento, ela perde este caráter, mas assume a posição de educação a serviço da economia vigente. Fica fácil notar a idéia exposta por Chauí (2001) quanto à equiparação das escolas a supermercados, ou seja, a transformação da instituição social em organização social.

Ao se compreender as LDBs e as transformações que a educação vem sofrendo ao longo dos tempos, fica mais fácil entender por que o professor pensa em estar numa instituição pública com fins de aposentadoria, associada a ilusão do emprego garantido. A entrada em uma instituição pública traria a possibilidade de uma melhor aposentadoria e a dificuldade em perder seu emprego. Isto não se faz notar na instituição particular, onde o tempo não lhe dá nenhuma garantia de estabilidade. Gustavo fora demitido após quase 30 anos de trabalho na mesma instituição.

Olhando a história da Educação no Brasil, entende-se por que o “grupo de reflexão” não atingiu plenamente seus objetivos. O medo foi o maior

responsável! Medo de se expor, de enfrentar suas fantasias, medo de confrontar-se com sua idéia sobre educação, medo em perceber que o “outro” é apenas uma projeção de partes de si mesmo, medo das fantasias sobre os mistérios da psicologia e da psicanálise. Enfim, medo de se reconhecer como educador em uma cultura que se defende desta percepção.

Bacha (1998/2002) elucida esse medo ao revelar que, no inconsciente de cada um de nós, o educar está intimamente relacionado à figura da mãe, ao feminino. Não é necessário relembrar o quanto o feminino nos é apresentado como assustador e do qual deve se defender. Teme-se a identificação com os ideais da educação na medida em que se teme a identificação com o feminino.

Nesse caminho, pode-se inserir “grupos de reflexão” que sem dúvida alguma poderão servir como agentes de mudança e assim cumprir em um importante papel transformador. O “grupo de reflexão” poderá auxiliar na conquista de um novo olhar para a educação na medida em que poderá favorecer a reflexão dos professores sobre si mesmo, proporcionando o alívio das suas tensões. Assim, o “grupo de reflexão” poderá ajudá-los a romper com barreiras que impedem o pensar e o sentir, fazendo o encontro entre ensinar, criar e brincar.

A compreensão de alguns aspectos da conjuntura histórico-sócio-econômica dá o alívio do entendimento, contudo é imperativo que a educação possa servir como instrumento para a mudança dessa realidade social. A educação só poderá cumprir este papel quando seus integrantes, professores, puderem estar próximos de seu feminino. Paraphraseando Neder Bacha, quando os professores entenderem que são “Mestre e Cuca” ao mesmo tempo. Os Cucas, porque são mestres que ensinam. A Cuca porque podem ser bruxas. E cuca porque são deliciosos pães, conforme a cultura sulista, prestes a serem devorados!

Conclui-se este trabalho ressaltando a descoberta de como um “grupo de reflexão”, conduzido por um psicanalista, pode contribuir na prática dos professores, por exemplo: levá-los a perceberem aquilo que a psicanalista pode observar no grupo, ou seja, as relações intrincadas e complicadas no ofício de ensinar; as transferências, e como isso interfere nos resultados que visam obter com seus alunos e com a instituição.

Foi possível observar, também, que um “grupo de reflexão” poderia trabalhar, sistematicamente, a transferência que tem em relação à educação como sendo a *mãe má*, diante da qual os professores se colocam como vítimas, sentindo-se impotentes para serem um grupo, criarem alternativas ou fazerem propostas. Abrir-se-ia uma oportunidade sistematizada de trabalhar com esses professores sua identificação com a criança vítima da *mãe má*.

Acredita-se que apenas um psicanalista, munido da compreensão da complexidade, que é a articulação da subjetividade do sujeito com a cultura, poderá ter tal compreensão e proporcionar aos professores, via “grupo de reflexão”, melhores condições de enxergarem os seus alunos, a si próprios, os seus colegas e a instituição que trabalham. Abrir-se-ão, assim, novas perspectivas para o ofício de ensinar.

CONCLUSÃO

Este estudo mostrou que cada um dos membros do grupo pesquisado compõe uma realidade psíquica, a qual pôde ser notada a partir da experiência compartilhada em termos de espaço e tempo entre os seus integrantes. O relacionamento entre os professores deu-se por meio de diversas finalidades, reais ou imaginárias, de cunho profissional (ensino), pessoal e, também, grupal (“grupo de reflexão”).

No espaço vincular, aconteceram intercâmbios que responderam a acordos conscientes e inconscientes, individuais e/ou grupais, que resultaram em identificações de papéis tais como: “normatizador”, “apaixonado em relação ao ensino”, “desqualificador”, “pouco criativo” e “indiferente”.

Observou-se que a transferência não ocorreu num processo terapêutico, mas, pode ser notada em todos os vínculos.

Neste trabalho, pôde-se observar a existência de quatro objetos de transferência interna e um objeto externo, conforme a teoria dos grupos, a saber:

1) na pessoa da pesquisadora - cada professor transferiu seus sentimentos em relação à figura central da psicanalista;

2) no grupo como totalidade (transferência grupal) - o “grupo de reflexão” foi sentido pelos professores como um todo, puderam, também, transferir seus sentimentos para o próprio grupo (transferência grupal);

3) de cada um em relação aos outros colegas (transferência lateral);

4) na própria tarefa do “grupo de reflexão” - o falar sobre seu ofício e os vínculos se transformou em objeto de transferência;

5) objeto de transferência no mundo externo - os professores efetuaram esse fenômeno por meio das experiências subjetivas transferidas para outros grupos e pessoas fora do grupo (extratransferência).

Da mesma forma como ocorreu a transferência em todos esses objetos internos e externos, também ocorreu, a contratransferência, ou seja, os sentimentos da pesquisadora em relação a cada um dos integrantes do “grupo de reflexão” e em relação ao grupo como um todo.

O “grupo de reflexão” funcionou conforme um arranjo de pressupostos básicos, constituído de emoções intensas de origem primitivas. Esses pressupostos básicos eram inconscientes e submetidos ao processo primário de funcionamento mental. Foram utilizados pelos professores do “grupo de reflexão” como formas mágicas destinadas a tratar as dificuldades que encontravam no

ensino, com os alunos, com seus colegas, com a instituição e principalmente para evitar a frustração inerente à própria profissão (ofício de ensinar).

Em relação aos vínculos entre professor e alunos, compartilharam poucas experiências. O vínculo foi percebido como compromisso e responsabilidade visando o reconhecimento afetivo e financeiro, como um “bom professor”. Na relação entre os colegas existiu a desconfiança, a rivalidade e o receio de julgamento em relação à sua imagem como professor, demonstrando, assim, um desgaste no vínculo entre eles. Os professores se vincularam ao ensino na procura da realização do desejo de ensinar, bem como de crescer na carreira docente e ter reconhecimento social.

Os professores apresentaram resistências a certas mudanças, nutrindo o estereótipo de passividade e de não serem muito criativos.

Ficou evidenciado, também, a resistência à identificação com o feminino.

Este estudo fez com que esta pesquisadora passasse a acreditar na importância de se trabalhar as relações interpessoais na instituição acadêmica, por meio da vivência grupal com os professores, considerando que tal vivência pode servir para a reflexão e compartilhamento das experiências dos participantes.

Acredita-se que como pesquisador que se serve da psicanálise na análise de dados, deve-se considerar o subjetivo e o singular de cada um. Na posição de pesquisadora e coordenadora de um grupo, percebeu-se que essa função exigiu o co-pensar com o grupo.

Conforme os achados, nesta pesquisa, considera-se a necessidade de fazer novas investigações, e os colegas pesquisadores devem levar em consideração, não só as variáveis externas de uma pesquisa, mas, também, o movimento emocional que pode obstaculizar ou, ainda, favorecer o trabalho. Outra consideração, o trabalho de pesquisa deverá ter uma maior durabilidade de tempo para que permita ao coordenador do grupo trabalhar as resistências que obstaculizam a entrada na tarefa proposta.

Encerra-se este trabalho citando-se Kaës (1997, p. 21) quando afirma: “[...] O grupo nos solicita a explorar outras configurações psíquicas do espaço interno: somos confrontados com o múltiplo, o complexo, o heterogêneo no

combate contra o caos e a ordem, contra o um e as partes, ou contra as repartições ou os partos do singular e do plural”.

REFERÊNCIAS

ANZIEU, D. Dificuldades de um estúdio psicanalítico sobre la interpretacion, *Revista de psicoanálisis*, v. 29, p. 253-282, 1972.

_____. *O grupo e o inconsciente: o imaginário*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1993.

ANZIEU, D., BEJARANO, A., KÄES, R., MISSENERD, A. e PONTALIS, J-B. *O trabalho psicanalítico nos grupos*. Trad. Ana Maria Cunha e Marta Ulsich. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

ANZIEU, D., e MARTIN, J.Y. *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1971.

BACHA, M. N. *Psicanálise e educação - laços refeitos*. Campo Grande: UFMS, 1998.

_____. *A arte de formar. O feminino, o infantil e o epistemológico*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Mestre (e) Cuca, a angustiante eclipsada. In: *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: avercamp, 2005, p. 117-127.

BALINT, M. *O médico, o seu paciente e a doença*. 5.ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: vozes, 2002.

BION, W. (1961) *Experiência com grupos: fundamentos da psicoterapia de grupo*. 2.ed. Trad. Walderedo de Oliveira. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

BLEGER, J. *Temas de psicologia. Entrevista e grupos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

CANES, Michèlle. *Especial 3 - Conheça a história das universidades no Brasil desde o período colonial*. Disponível em: http://www.radiobras.gov.br/materia_i_2004.php?materia=218681&editoria=&q=1. Acesso em: 13 jul. 2005.

CASTANHO, M.E.I.M. Professores e inovações. In: *O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.

CHAUÍ, M. Universidade em ruínas. In: *Universidade em ruínas na república dos professores*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 211-222.

COMÊNIO, J.A. *Didactica magna* - tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

DELAROSSA, A. *Grupo de reflexión*. Entrenamiento institucional de coordinadores y terapeutas de grupos. Buenos Aires: Paidós, 1979.

ETCHEGOYEN, R. H. *Fundamentos da técnica psicanalítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FENICHEL, O. *Teoria psicanalítica das neuroses*. Rio de Janeiro; São Paulo: Atheneu, 1981.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: *Docência na universidade*. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 95 - 112.

FERREIRA, L.R. *Interpretação psicanalítica de texto literário - estudo teórico e prático*. Revista Ver. Centro de Artes e Letras UFSM, Santa Maria, v.11, nº 1-2, p. 86-124, 1989.

FERREIRA, A.B.H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. São Paulo: Positivo - livros, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mão-de-obra. Grupo de base da ocupação no trabalho principal. Censo 2000. Mato Grosso do Sul.

FOULKES, S.H.; ANTHONY, E.J. *Psicoterapia de grupo*. A abordagem psicanalítica. Trad. Roberto Pontual. Rio de Janeiro: BUP, 1967.

FREUD, S.; BREUER (1893). *Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicação preliminar (Breuer e Freud) Caso clínico nº 5*. Trad. Jayme Salomão. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, vol. II, 1987.

FREUD, S. (1893 - 1895). *Estudos sobre a histeria*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 2.ed. Rio de Janeiro: Imago, vol. II, 1987.

_____. (1900). *A interpretação de sonhos*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 2.ed. Rio de Janeiro: imago, vol. IV, 1987.

_____. (1905 {1901}). *Fragmentos da análise de um caso de histeria*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 2.ed. Rio de Janeiro: imago, vol. VII, 1987.

_____. (1910). *Perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XI, 1987.

_____. (1912). *A dinâmica da transferência*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1987.

_____. (1912). *Recomendação aos médicos que exercem a psicanálise*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1987.

_____. (1913{1912 -13}). *Totem e tabu*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIII, 1987.

_____. (1913). *Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I)*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1987.

_____. (1914). *Recordar, repetir e elaborar. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II)*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1987.

_____. (1915). *Observações sobre o amor transferencial. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III)*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard

Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, vol. XII, 1987.

_____. (1915). *O inconsciente*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XIV, 1987.

_____. (1916 - 17). *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XV, 1987.

_____. (1917). *Conferências introdutórias sobre psicanálise - parte III*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVI, 1987.

_____. (1920). *Além do princípio de prazer*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1987.

_____. (1921). *Psicologia de grupo e análise do ego*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XVIII, 1987.

_____. (1926). *Inibição, sintoma e ansiedade*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XX, 1987.

_____. (1927). *O futuro de uma ilusão*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI, 1987.

_____. (1930). *O mal-estar na civilização*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXI, 1987.

_____. (1932). *Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise. Conferência XXXIV*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXII, 1987.

_____. (1937). *Análise terminável e interminável*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXIII, 1987.

_____. (1938). *Moisés e o monoteísmo*. Trad. Jayme Salomão. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol. XXIII, 1987.

GREENSON, R.R. *A técnica e a prática da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

HERMANN, F. Pesquisando com o método psicanalítico. In. HERMANN, F.; LOWENKROW, T. (Org.). *Pesquisando com o método psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

IANNI, O. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo: Alfa Omega, 1975.

KAËS, R. Le group large, l'espace et l'ê corps. In: *Bulletin de Psychologie*, n. especial, p. 187 - 203, 1974(b).

_____. *El aparato psíquico grupal*. Construcciones de grupo. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona: Granica editor, 1977.

_____. *O grupo e o sujeito de grupo - elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Trad. José Werneck. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

KAPLAN, H.I.; SADOCK, B.J. *Compêndio de psicoterapia de grupo*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, I. *Vocabulário de psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, E. M. T. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LOURENÇO, L. C. D. Transferência e complexo de Édipo, na obra de Freud: notas sobre o destino da transferência. *Revista Psicologia, reflexão e crítica*. Ribeirão Preto, v. 18, n. 1, p. 143-149, 2005.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: *O que há de novo na educação superior. Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas: Papyrus, 2000.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MATHIEU, P. Essai Dinterpretation de quelques pages du revê cultique. *Interpretation*, n. 2, p 32-39, 1967.

MENNINGER, K. *Theory of psychoanalytic technique*. Nova York: Basic Books; México: Pax México, 1960.

MEZAN, R. Mestre (e) cuca: uma abordagem psicanalítica da educação. In: *Revista percurso*, ano XVI, n. 31-32, 2º sem., 2003/1ºsem., p. 183-186, 2004.

_____. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Não se pode pensar sem Freud. *Jornal O globo*. 29 de abril de 2006, Caderno Prosa e Verso.

_____. Saída à francesa. *Jornal Folha de São Paulo*. 09 de julho de 2006, Caderno Mais.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MONROE, P. *História da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

MRECH, L.M. (Org.). Mas, afinal o que é educar? In: *O impacto da psicanálise na educação*. São Paulo: Avercamp, 2005, p. 13-31.

MULS, N. C. *A crise da universidade brasileira*. Texto escrito para o Diretório Nacional do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação e apresentado no Encontro Regional FOPROP - Sudeste. São Paulo, março 2003.

NERI, C. *Grupo. Manual de psicanálise de grupo*. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

PAGÈS, M. *et al. O poder das organizações*. Trad. Maria Cecília Tavares e Sônia Favatti. São Paulo: Atlas, 1993.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. 3.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PEETERS, Md F.; COOMAN Md M. A. Esboço da história da educação no Brasil. In: *Pequena história da educação*. 8.ed. São Paulo: melhoramentos, 1968, cap. XIX, p. 142-151.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. *Teoria do Vínculo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *O processo grupal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PILETTI, N. *História da educação no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira. A organização escolar*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio, ou da educação*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SAIDON, O. *et al. Práticas grupais*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1983.

SALIS, V. D. *Mitologia viva. Aprendendo com os deuses a arte de viver e amar*. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.

SAMPAIO, H. *Evolução do ensino superior brasileiro: 1808 - 1990. Documento de trabalho NUPES, 8/91*. Núcleo de Pesquisa Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M.A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

SGUISSARD, V.; SILVA JR., J.R. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SILVA, F.A. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1992.

SOUZA, M.C.C.C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da clínica*, São Paulo, ano 3, n. 5, p. 1-18, 2º sem., 1998.

TERZIS, A. Experiências sobre a instituição acadêmica: um modelo de intervenção. In: TERZIS, A. (Org.). *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Campinas: Átomo, vol. 1, 1996.

_____; RODRIGUES, B.S. Transferência e contratransferência na psicoterapia analítica de grupo. In: PAIVA, LM. *et al.* (Org.). *Século XX e XXI: o que permanece e o que se transforma*. São Paulo: Lemos, 1999, p. 33-40.

ZIMERMAN, D.E.; OSÓRIO, L.C. *et al.* *Trabalhar com grupos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.