

ANGELA MARTINES MIRANDA

**VÍNCULO ALUNO- PROFESSOR NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO PSICOLÓGICO
COM UNIVERSITÁRIOS**

**PUC-CAMPINAS
2005**

ANGELA MARTINES MIRANDA

**VÍNCULO ALUNO- PROFESSOR NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO PSICOLÓGICO
COM UNIVERSITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientador: Dr. Antônio I. Térzis

**PUC-CAMPINAS
2005**

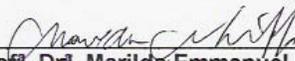
ANGELA MARTINES MIRANDA

VÍNCULO ALUNO-PROFESSOR NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO PSICOLÓGICO
COM UNIVERSITÁRIOS

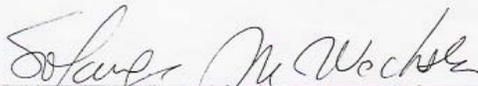
Banca Examinadora



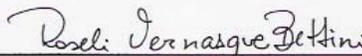
Presidente Prof. Dr. Antônio I. Têrzi (orientador)
PPGP-CCV-PUC-Campinas



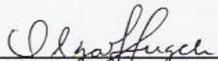
Prof.ª Dr.ª Marilda Emmanuél Novaes Lipp
PPGP-CCV-PUC-Campinas



Prof.ª Dr.ª Solange Múglia Wechsler
FP-CCV-PUC-Campinas



Prof.ª Dr.ª Roseli Vernasque Bettini
PG-FAMEMA(Faculdade de Medicina de Marília)



Prof.ª Dr.ª Olga Aparecida Angeli
PG-FAMEMA(Faculdade de Medicina de Marília)

PUC-CAMPINAS
2005

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
EPÍGRAFE.....	iii
RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	3
1.1. Vínculo e configurações vinculares.....	8
1.2. Os vínculos na atualidade.....	17
1.3. O vínculo aluno-professor.....	21
1.4. O grupo de alunos universitários.....	27
1.5. Considerações teóricas.....	32
1.5.1. Os organizadores psíquicos grupais.....	39
1.5.2. Os organizadores sócio-culturais.....	41
2. OBJETIVOS.....	46
3. MÉTODO.....	49
3.1. Campo de Pesquisa.....	49
3.2. Sujeitos.....	49
3.2.1. Líderes e co-líderes.....	50
3.3. Instrumentos.....	52
3.3.1. Grupo de Reflexão de alunos.....	52
3.3.2. Enquadre: regras do funcionamento grupal.....	54
3.4. Procedimentos.....	56
Registro do Material.....	

3.4.1. O papel do líder e co-líder dos sub-grupos.....	57
3.4.2. O papel da coordenadora-pesquisadora.....	58
3.5. Análise dos dados.....	59
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	65
4.1. Vínculo aluno-professor.....	66
4.1.1. 1º Encontro- De volta ao passado.....	66
4.1.2. 2º Encontro- O amor como ingrediente.....	76
4.1.3. 3º Encontro- O que é ruim está fora.....	83
4.1.4. 4º Encontro- As feridas no vínculo: amor e ódio.....	94
4.1.5. 5º Encontro- Vínculo bom depende dos dois.....	103
4.1.6. 6º Encontro- De encontro ao “eu” depois o “nós”.....	111
4.1.7. 7º Encontro- Reflexão, análise e construção afetiva.....	120
4.1.8. 8º Encontro- Reconhecimento do “eu” e do “outro”.....	129
4.1.9. Discussão Geral	139
4.1.9.1. Vínculo aluno-professor.....	139
4.1.9.2. O processo grupal e as conquistas dos alunos.....	145
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
6. REFERÊNCIAS.....	170
7. ANEXOS.....	185
anexo1- Aprovação da Pesquisa na Faculdade Atibaia.....	185
anexo 2- Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética.....	187
anexo 3- Carta de Compromisso do Pesquisador.....	189
anexo 4- Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos....	191
anexo 5- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	193

DEDICATÓRIA

Aos alunos de ontem, hoje, e sempre...

AGRADECIMENTOS

À todas as pessoas que acreditaram nesta busca.

Ao meu companheiro Haron Alain Kori, pelo amor e compreensão.

Aos meus pais Miguel Miranda e Dirce Martines I. Miranda, pelo amor.

Ao mestre e orientador Antônio I. Térzis, pela paciência e ensinamentos.

Aos amigos do mestrado e doutorado, pela presença.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, ao Departamento de Ciências da Vida, ao corpo técnico e docentes, pelos ensinamentos e confiança.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação em Psicologia, pelos gestos, atenção e carinho.

À Capes, pela credibilidade e apoio à esta pesquisa.

À FAAT, pelo incentivo e condições para que a pesquisa fosse realizada.

Aos alunos que participaram da pesquisa, que foram e continuam sendo meus grandes incentivadores.

“Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres...Nós os cortejávamos ou lhe virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça...Estávamos desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, criticá-los e a respeitá-los”

(Sigmund Freud, 1914, Totem e Tabu, vol.XIII)

MIRANDA, A . M . Vínculo aluno-professor na atualidade: um estudo psicológico com universitários, 2005. 194 f . Tese (Doutorado em Psicologia)- Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

RESUMO

Este trabalho objetivou investigar a qualidade dos vínculos aluno-professor na atualidade, a partir de um Grupo de Reflexão de estudantes universitários. O interesse por este estudo surgiu a partir da prática do pesquisador como docente e em sua observância da interferência dos vínculos como geradores de identificações, escolhas pessoais e profissionais dos alunos, ou seja, os fenômenos psíquicos que permeiam esta relação e as interferências na vida do aluno. Os participantes são estudantes de uma faculdade no interior do Estado de São Paulo, do segundo ano do curso de graduação em Pedagogia, cuja idade varia de 20 à 40 anos. Para desenvolvimento do estudo foi utilizada a técnica dos Grupos de Reflexão e o referencial teórico da Psicologia Psicodinâmica e das Psicoterapias de Grupo com base Analítica. Foi realizada análise qualitativa que revelou os fenômenos psíquicos que permeiam o vínculo aluno-professor. Os participantes fizeram uma busca ao passado nas suas primeiras relações com os pais e primeiros professores, para compreenderem as relações estabelecidas com os professores na atualidade. A vivência em grupo possibilitou a expressão e elaboração da forma que se estabelecem os vínculos pelo olhar e compreensão dos alunos. Mostraram que com tantas mudanças no campo da comunicação e das relações, há um lugar em que o professor é colocado no mundo psíquico dos alunos que determina os vínculos no presente.

MIRANDA, A. M. The student-teacher link at the present time: a psychological study with university students, 2005. 194 p. Thesis (Doctorate in Psychology), Centro de

Ciências da Vida, Postgraduation in Psychology, Pontific Catholic University of Campinas, Campinas.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the student-teacher bonds nowadays and it was held with a reflection group made up of university students. The interest for this survey came from the researcher's know-how as a professor and her noticing the interference of these bonds in the students' lives, personal identification, individual choices, and professional goals. In other words, this work deals about the psychological phenomena that permeate the student-teacher relationship, as well as its influence in the students' lives. The participants, whose ages vary from 20 to 40, are sophomore pedagogy graduation students at a university in the state of São Paulo. For the development of this study, the Reflection Group technique was used, as well as the theoretical reference point of the Psycho-dynamic Psychology and of the Group Psychotherapies with an Analytical support. A qualitative analysis was carried out, which disclosed the psychological phenomena that percolate the student-teacher interchange. The participants looked back into their past and their first relations with both their parents and their teachers, in order to understand the established bonds with their present professors. The group experience revealed not only the expression but also the form in which the bonds are established both through the eye and the students' understanding. Despite all the changes that have occurred in the communication and relationship fields, it showed that the teacher still ranks high in the students' psychological world, which determines the links in the present time.

MIRANDA, A. M. Liaison élève- professeur dans l' actualité: une étude psychologique avec universitaires, 2005. 194 f. Thèse (Doctorat en Psychologie)- Institut de Psychologie et Phonologie, Université Catholique Pontifical de Campinas, Campinas.

RÉSUMÉ

Ce travail a objectivé investiguer la qualité des liaisons élève- professeur dans l'actualité, à partir d'un groupe de réflexion d'étudiants universitaires. L'intérêt pour cette étude a apparut de la pratique du chercheur comme professeur, et dans son observance de l'interférence des liaisons comme génératrice d'identifications, les choix personnels et professionnels des élèves, et d'accord, les phénomènes psychiques qui entremêlent cette relation et les interférences dans la vie de l'élève. Les participants sont des étudiants de FAAT- Facultés Atibaia- São Paulo, de la deuxième année du cours de graduation en pédagogie, dont l'âge varie entre 20 et 40 ans, d'origine de la ville de Atibaia et villes proches. Pour le développement de l'étude fut employée la technique de Groupes de Réflexion et le référentiel théorique de la Psychologie Psychodynamique e des Psychothérapies en Groupe avec base analytique. Fut réalisée analyse qualitative qui révéla les phénomènes psychiques qui entremêlent la liaison élève- professeur. Les participants firent une recherche dans leur passé, dans leurs premières relations avec les parents et les premiers professeurs, pour comprendre les relations établies avec les professeurs dans l'actualité. L'expérience en groupe fit possible l'expression résultant en l'élaboration de la forme qui s'établissent les liaisons par regard et compréhension des étudiants, et même avec autant de changements au champ de la communication et des relations, il y a un endroit où le professeur est placé dans le monde psychique des élèves qui détermine les liaisons dans le présent.

“...Se, no fundo da nossa mente inconsciente, conseguimos liberar até certo ponto os sentimentos que temos pelos nossos pais do ressentimento, se os perdoarmos pelas frustrações que tivemos que sofrer, então podemos ficar em paz com nós mesmos e amar os outros no verdadeiro sentido da palavra.”

(Melaine Klein)

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é uma proposta de pesquisa visando levantar dados e compreender os vínculos estabelecidos entre alunos e professores a partir de um Grupo de Reflexão com alunos universitários. Este interesse surgiu a partir da prática do pesquisador como docente e preocupado com a interferência deste vínculo como gerador de identificações, escolhas pessoais e profissionais, ou seja, os fenômenos psíquicos que permeiam esta relação e as conseqüências deste vínculo no processo de aprendizagem, na vida pessoal e profissional do aluno.

O estudo sobre os vínculos como processo central para as possíveis descobertas sobre a relação aluno-professor parece ser um combustível para compreensão das buscas humanas, de acordo com Menardi (2001) em sua pesquisa sobre os vínculos e características emocionais de professores em relação aos alunos.

Alguns estudos são dedicados à relação aluno-professor, principalmente o reconhecimento dos aspectos inconscientes que permeiam os comportamentos resultantes sob o olhar dos professores. Num estudo realizado sobre vínculo aluno-professor, Busch e Kociak (1998) mostraram que o “cenário educativo é um espaço de resignificação de conflitos edípicos e pré-edípicos” (p.45), ou seja, há um inter-jogo de emoções de amor e ódio, de identificações em relação ao professor e à instituição acadêmica; há sentimentos de persecutoriedade e

idealizações nesta relação e, não havendo compreensão destes fenômenos psíquicos por parte dos professores, pode-se gerar desamparo afetivo no aluno e angústias que podem prejudicar o aprendizado escolar. Consideram que a escola ou universidade, constituem modo de identificações, ou seja, permitem modificações estruturais na vida psíquica dos alunos enriquecendo sua personalidade, a partir dos vínculos estabelecidos entre alunos e professores.

Kupfer (1982), fez um estudo sobre as relações estabelecidas entre professores e alunos à luz da teoria psicanalítica a propósito da constituição do ideal-do-ego, do jogo das identificações e do conceito de transferência e dos postulados de Lacan sobre o desejo implicado na relação pedagógica. Localizou o tema no contexto das profecias auto-realizadoras em sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos.

Para Cervone; Luzzi e Slapak (1998), a complexidade e riqueza da vida psíquica levam a possibilidade de eleição de modelos, heróis, ídolos, a partir das vivências das primeiras relações, os primeiros vínculos com os pais transferidas no aqui-agora no vínculo com professor. Partindo da idéia de que o professor é a figura que mais contato tem com o aluno depois de seus pais, podemos supor que é nele que poderá ser transferido os sentimentos, as emoções, os conflitos que os alunos estabelecem com suas figuras parentais.

Térzis (1996), numa experiência sobre instituição acadêmica utilizando grupos de reflexão de alunos, detectou e analisou que dentro da sala de aula o professor é um espelho que serve para os alunos como objeto identificatório, onde eles se espelham e tomam como modelo de personalidade a ser constituída. Mostrou que os protestos e insatisfações que surgiam constantemente entre os grupos de alunos, refletiam um desejo de ‘saberem tudo’, ou seja, “o professor deve ter formas mágicas para os alunos concluírem o curso rapidamente e saberem tudo... e não necessitar do outro para aprender” (Térzis,1996, p.77). Enfatizou que os alunos tendem a reagir ao professor como substituto paterno, no sentido de alguém, que assim como o pai, vai ensiná-lo sobre os conhecimentos da cultura e vai inserí-lo na sociedade. O professor pode se prestar ao papel de pai ideal, podendo ser transferido para ele os conflitos familiares dos alunos em relação aos seus pais da infância. A posição do aluno ora é uma situação de dependência, ora de busca de autonomia, ora de conflitos de diferenças ideológicas, relacionais e de poder. Ele mostrou que na situação grupal há uma tendência regressiva possibilitando uma reminiscência de aspectos primitivos de sua vida psíquica, e no professor é transferida a problemática edípica mal elaborada, ou seja, os vínculos estabelecidos nas relações com pai e mãe são transferidas no aqui-agora da relação com professor. Svartman (1996), comentando este trabalho de Térzis, apontou que a “ênfase no intercâmbio professor-aluno é fundamental, principalmente num momento histórico de transformações profundas como este que estamos vivendo” (p.86).

Refere-se as mudanças na qualidade da relação entre gerações e ressalta que estas são primordialmente na instituição família, onde há uma passagem de um modelo de autoridade inquestionável dos pais para um modelo de indagações e isto é refletido na relação com professor. O vínculo aluno- professor está modificando com as próprias mudanças que vem ocorrendo na sociedade. Há uma mudança social em termos de vínculos e este fracasso de um modelo autoritário tem dado oportunidade para criação de um modelo que valoriza a compreensão permanente das relações aluno- professor (Coll e Solé, 1996).

Para Fernández; Dubatti e Eliashev (2000), tanto o aluno quanto o professor estão intermediados por um vínculo. O professor está determinado em sua ação para que cresça e seja melhor tanto em relação aos conteúdos que pretende passar para os alunos quanto como pessoa que se conhece e conhece o outro. O aluno procura também num curso universitário tornar-se melhor dentro da sociedade e ter um espaço garantido como pessoa na sociedade . Estes aspectos nos fazem pensar a importância do contexto institucional do vínculo aluno- professor na conquista destes ideais. O professor ocupa um lugar de representante de instituição formadora e tem um contato direto com o aluno podendo subsidiá-lo de conhecimentos necessários para a entrada na sociedade de forma diferente; fica nele, o professor, a tarefa de organizar os demais sentidos e regular práticas, nos diz Fernández e López (1998).

Monteiro (2000), em um estudo sobre a transferência e a ação educativa, mostrou que o aluno procura no professor o que lhe falta. Procura recuperar um

estado mítico de completude e espera que ele lhe ofereça o reconhecimento esperado, em última instância o amor. Quando o aluno se endereça ao professor é porque, inconscientemente, supõe nele o saber sobre seu desejo ; o professor é o sujeito do suposto saber atribuído pelo aluno e isto é o princípio constitutivo da transferência que o aluno faz em relação ao professor; “é supondo no professor o saber sobre seu desejo (saber impossível), o aluno se coloca em condição de participar da transmissão dos saberes constituídos, ou seja, os saberes possíveis” (Monteiro,2000, p.71).

A configuração do destino dos vínculos entre alunos e professores suscita a necessidade de um estudo mais detalhado entre as conseqüências do discurso cultural atual e sua relação direta com os fenômenos identificatórios. Para Menardi (2001, p.35), “a identidade profissional tem suas raízes nas relações, configurando o ideal-do-eu, e tem como parte essencial as identificações com pessoas adultas significativas que desenvolvem um determinado tipo de fazer e se tornam personalizados”. Desta maneira, através do vínculo com o professor num processo de identificação, seria possível o aluno fazer suas escolhas profissionais e de relações pessoais. Para Marti (1994), o professor é um objeto identificatório, pois ocupa um lugar dentro dos grupos de referência para os alunos. Esta identidade é constituída a partir da formação do grupo interno, resultado das relações primárias da criança com seus pais e depois com os outros sociais. Como denotou Bernard (1991, p.21), “é como se o processo identificatório ficasse aberto com um certo grau de variável através da vida, passando pela elaboração

edipiana, pela finalização da adolescência e mantendo-se de forma contínua pela vida”.

Sabemos que a questão da relação aluno-professor é, atualmente, uma das grandes polêmicas nos meios educacionais. Pretendemos, a partir deste estudo, contribuir no sentido de compreensão dos aspectos emocionais que permeiam esta relação possibilitando um enriquecimento na prática pedagógica e no processo de aprendizagem no ensino superior.

Tendo como base estas considerações iniciais que nos mostram estudos realizados sobre o ponto de vista dos professores e da instituição, vemos a importância de um estudo mais aprofundado sobre vínculo aluno- professor e as interferências disto no processo de aprendizagem a partir da visão dos alunos. Para dar início a esta discussão, propomos um estudo sobre o vínculo e as configurações vinculares na atualidade, o vínculo aluno-professor, o grupo de alunos universitários e as considerações teóricas com base psicanalítica que nortearam este estudo.

1.1. Vínculo e configurações vinculares

O conceito de vínculo constitui uma das idéias fundamentais de um novo campo clínico teórico para a psicanálise: o campo das configurações vinculares que teve sua validade demonstrada, num primeiro momento, após o reconhecimento do valor terapêutico do grupo como contexto psicanalítico. A

originalidade desta proposta consistiu em tomar como objeto de estudo e tratamento o vínculo. Para Favier e Winograd (1998), investigar as configurações vinculares equivale ao estudo das formas e das estruturas nas quais se organizam as pessoas, em díades, tríades e pequenos grupos, atualmente incluindo o estudo das relações nas instituições, objetivando o surgimento do inconsciente que organiza diversas modalidades grupais através de acordos e pactos. O estudo das configurações vinculares focaliza a sua atenção no nível intermediário entre aquilo que é manifesto e os conteúdos inconscientes. Dentro desta perspectiva, Bèjarano (1978) diz que o conceito de vínculo refere-se a uma estrutura que funciona como alicerce da subjetividade e que é um processo psíquico que não se conclui, requerendo desde o começo da vida o intercâmbio com outros seres humanos. Para o autor o conceito de configuração parece assemelhar-se ao conceito de estrutura. No Estruturalismo, o enfoque se baseia na análise introspectiva das experiências como as sensações, as imagens ou os estados afetivos emocionais, associando as sensações, as percepções, as idéias simples e as complexas. As sensações são os elementos simples a partir dos quais se formam os demais, anteriores aos processo perceptual. Essa percepção interna abriu caminho para a Psicologia da *Gestalt* e facilitou o desenrolar do enfoque psicodinâmico que considera a mente como agente e não como receptor.

Na configuração vincular observa-se uma pessoa que percebe e o objeto percebido. Para Bastide (1978), há um vínculo entre a pessoa e um objeto sendo estruturado de forma mental através da percepção interna; é a única forma

empírica da psicologia. É como se em todo objeto percebido houvesse uma intenção existencial, produzindo um vínculo com um objeto real. A palavra *gestalt* significa estrutura e configuração e a teoria *gestáltica* parte do pressuposto que as pessoas captam uma configuração ou uma totalidade antes de perceber as unidades e as partes. A configuração seria uma totalidade maior que a soma das partes. Lewin (1951), em sua Teoria de Campo, criou uma relação da *gestalt* com o estudo da personalidade e motivação e a psicologia social. O conceito mais importante da Teoria de Campo é o espaço vital como resultado da interação entre a pessoa e sua situação imediata, o campo. A pessoa e sua situação como configuração dinâmica de figura- fundo. Para o autor, configuração pode ser um processo em que a pessoa está equivalente ao seu espaço- temporal, sendo capaz de reconhecer internamente processos que estão ocorrendo no mundo externo e com sua própria intervenção, pela sua presença; é capaz de percorrer sua seqüência que configura as ações sucessivas e relacionadas em uma unidade espacial e temporal. O campo é compreendido como configuração situacional captada em forma imediata e torna-se mais um conceito de vínculos.

Para Freud (1900) existe o desejo entre o objeto imaginário e o real e o vínculo é direto com o objeto real. O sentido do vínculo está no objeto que está ou não na realidade e, permanecerá transitando no imaginário e no simbólico. Configuração Vincular seria uma forma dinâmica e transformadora de união que sucede o encadeamento dos significados das palavras.

Berenstein e Puget (1997) indicam que o vínculo está presente nos três espaços psíquicos: o intra-subjetivo, o intersubjetivo e o transubjetivo; cada um com suas representações específicas e independentes entre si. Os três espaços psíquicos remetem a um importante conceito da teoria vincular: equivale a uma metáfora dos três tipos de representações mentais e vinculares. Deste modo, refere-se a um modelo de aparelho psíquico que se constitui por três sistemas que funcionam segundo diferentes dinâmicas e no qual se distinguem representações e investimentos que remetem a conteúdos mentais e vinculares que o ego estabelece com seu próprio corpo, com o outro, com outros e mesmo com o mundo circundante.

Para Berenstein (1991, p.67), “todo vínculo origina-se da necessidade de resolver uma falta e uma condição de desamparo originário”; ser sujeito e objeto simultaneamente e escolher a um outro como objeto é indispensável para sua constituição como pessoa. Nesta relação vincular há uma alternância entre atividade e passividade.

Berenstein e Puget (1994) entendem o vínculo como uma construção básica para a estruturação da subjetividade e ocorre em três espaços psíquicos e de forma inconsciente com dois pólos: um observador virtual de si e do outro, e uma ligação entre eles. O vínculo é registrado com um sentimento de pertença e complementaridade entre os envolvidos; sustenta-se através de estipulações inconscientes como: acordos, pactos e regras que contém uma qualidade afetiva. É regido por leis que reduzem e deslocam as oposições, as semelhanças e as

diferenças. Sua complexidade conceitual envolve a intra-subjetividade e suas relações como objeto e a inter-subjetividade como produto constituído da relação dos sujeitos envolvidos no vínculo. Berenstein e Puget (1997) reafirmaram que todo vínculo se origina da interação de resolver uma falta, uma condição de desamparo original; um domínio do vínculo requer uma relação entre o eu e um outro cuja presença é imprescindível para a construção da realidade psíquica vincular. Afirmam que o vínculo com um corpo social é composto de elementos inconscientes, ativos e silenciosos, e outros conscientes que dependem do espaço que ocupam na continuidade histórica da cultura e suas leis que envolvem os vínculos. Estas ligações sócio-culturais estão diretamente relacionadas com um sentimento de pertinência e são referências de representações sócio-culturais inconscientes que há muito tempo são pertencentes ao psiquismo e dificilmente são verbalizadas conscientemente. Diferenciaram três espaços onde se estabelecem ligações estáveis: a intrasubjetividade com relações de objetos internos; a intersubjetividade caracterizada por uma configuração de sujeitos reais com uma produção interfantasmática e as leis do conjunto social. Por fim, o espaço transubjetivo caracterizado por representações inconscientes sócio-culturais cujos protótipos são os processos ideológicos que, para Berenstein (1995), refere-se à direção e ao significado inconsciente do vínculo. No mundo intersubjetivo há algo que excede o relacionamento e interfere em outras áreas como o mundo interno e sócio-cultural, onde a vivência da separação entre as pessoas tem um caráter defensivo frente à fusão primeira com a mãe, pois os

vínculos se sustentam na capacidade de transferência para os outros com a intenção de recuperar a sensação de amplitude e a sensação de unidade. A presença do outro como realidade externa seria uma condição necessária e suporte que garante a bidirecionalidade do vínculo, compreendida como ligação estável entre dois seres que querem se relacionar. Desta maneira, no ser humano existe uma tendência à estabilização nos vínculos, constituindo ligações estáveis: parece ser uma capacidade inata para criar vínculos de complexidade crescente que se relacionam com um conhecimento ligado ao significado da ausência, símbolo da finitude e da experiência de prazer.

Em relação a esses três espaços, Krakov e Pachuk (1998) afirmam que o espaço intra-subjetivo é caracterizado pela relação do sujeito com suas representações objetais; é unidirecional e o seu sentido se irradia predominantemente a partir do eu em direção ao mundo externo. Este espaço equivale ao que na teoria psicanalítica clássica é definido como intrapsíquico. O espaço intersubjetivo caracteriza-se por ser bidirecional; o sentido não vem do mundo interno para os outros, senão que se produz da relação com os outros. Referem um espaço intermediário entre os sujeitos envolvidos no vínculo: o espaço transubjetivo que é o mundo no qual estamos imersos e que ao mesmo tempo construímos. Para Ventrisci e Zadunaisky (1998), o espaço transubjetivo constitui o espaço da linguagem comum ao grupo, resultado da organização social, da organização das pessoas em torno de ideais compartilhados, dos

costumes e dos sistemas explicativos da vida cotidiana. É formado também pelas representações inconscientes sócio-culturais, cujos protótipos são os ideais que cada cultura valida.

Segundo Friedler (1998), enquanto a relação de objeto é intra-subjetiva, a relação vincular refere-se a uma organização inconsciente constituída por dois pólos: duas pessoas e o vínculo que as liga. Outras das características principais do vínculo refere-se a que este é registrado pelas pessoas envolvidas como um sentimento de pertencer a algo ou a alguma relação; é ao mesmo tempo sustentado por acordos, pactos e regras inconscientes que contém qualidades afetivas.

Eiguer (1988), fez referência aos vínculos como investimentos recíprocos entre os indivíduos envolvidos, diferenciando dois tipos de vínculos que se articulam entre si de forma simultânea e complementar: os vínculos narcísicos e os vínculos objetais. O primeiro relacionado ao vínculo primário, na relação com a mãe que se caracteriza numa relação de fusão (um só), e o segundo em relação aos outros sociais. O modo como o indivíduo se relacionará com o mundo e a forma que estabelecerá vínculos, vai estar intimamente ligado ao primeiro vínculo.

Moguillanski e Seiguer (1991) analisam o estado vincular que é de caráter provisório, flutuante ou pontual e pode ser diferente em diferentes situações de vida, e o vínculo como algo estável, determinante e constituído nas primeiras relações do indivíduo.

Losso (1990) salienta o postulado de Sigmund Freud publicado em 1921, de uma descentralização do “eu” produzida através da identificação original com as figuras parentais: uma forma de sentir o “eu” fora do próprio “eu”; formulou a hipótese do duplo vínculo na qual o vínculo entre pessoas num sistema estável, pode ser estabelecido por enganos e atitudes de conflitos na relação gerados pela inversão e pelos diferentes níveis de mensagem que foram vividos na infância e que podem ser reeditados no aqui- agora nas relações atuais.

Bion (1975) e Pichon-Rivière (2000) referem-se ao vínculo em termos intra e intersubjetivos pois visualizam o mundo interno como uma reconstrução da trama vincular familiar da qual emerge o sujeito. O indivíduo é um ser ativo, criativo e transformador do seu contexto sócio-cultural. O vínculo que constitui este sujeito é a forma particular com a qual cada um se relaciona com o outro, criando uma estrutura específica para cada caso e cada momento. As relações intersubjetivas são estabelecidas, a partir das necessidades nas quais intervém fantasias inconscientes que fundamentam e motivam o vínculo. Ambos autores referem-se ao vínculo intra e intersubjetivo e visualizam o mundo interno como reconstituição da trama vincular que vive o sujeito; o vínculo é a maneira particular com que o sujeito se relaciona com outro, criando uma estrutura particular para cada caso e cada momento.

Para Pichon-Rivière (2000), o vínculo inclui sujeito, objeto e sua interação, assim como as formas de comunicação e aprendizagem, configurando um processo. O vínculo seria uma estrutura que inclui um sistema de transmissão e

recepção, mensagem, símbolos e ruídos. Os vínculos internos seriam as relações externas que foram sendo internalizadas e um conjunto de representações dos objetos e a relação entre ambas. O fundamento motivacional do vínculo são as fantasias inconscientes que geram a necessidade das relações intersubjetivas. O vínculo inclui o sujeito e o objeto e sua interação, seu modo de comunicação e aprendizagem num processo espiral e dialético.

Para Bion (1975), o vínculo pode ser descrito como experiência emocional interpessoal com ênfase às partes da personalidade e suas relações, com a presença de emoções básicas. A relação amorosa entre a mãe e filho seria a base de todo vínculo. Na vincularidade ocorrem fenômenos psíquicos desta fusão com a mãe como a regressão e o narcisismo. Em decorrência há três grandes grupos de emoções intrínsecas ao vínculo e entre os objetos que se cruzam: amor, ódio e conhecimento.

Kaës (1977) retomou a linha de pensamento de Bion (1975), aplicando-o no processo grupal e considera que a estrutura de relação básica que sustenta o vínculo está constituída pelas fantasias originárias. Na base de todo vínculo ocorre uma tentativa de retorno a um nível primário de funcionamento em que o psiquismo materno e infantis se confundem entre si. Destaca a necessidade de se separar os aspectos psíquicos da mãe numa experiência de encontro. Um vínculo estável se constrói tomando como base uma completa interação em diferentes níveis de representações vinculares. A subjetividade e o desprendimento da

infância dependem do desejo e da aceitação da mãe para a autonomia do filho. O reconhecimento da pluralidade da subjetividade que inclui possibilidades distintas da resolução do enigma da cena primária organizadora da inclusão de um terceiro, além da mãe e da criança. A intersubjetividade se reveste da fantasia como componente real e irreduzível do outro com a intenção de conhecê-lo.

Bernard (1991) considerou que temos dois pólos para o vínculo: um adaptativo em relação à realidade externa e um outro imaginário e fantasmático.

O vínculo é um dispositivo psicanalítico bipessoal: a presença do outro na cena analítica pode dar uma noção de realidade e do desdobramento das transferências que ali se produzem. O vínculo é considerado como constituinte de pessoas onde o social e o familiar fazem parte. A qualidade do vínculo refere-se à estabilidade da noção de vínculo, incluindo em sua denominação, não só as trocas estáveis fruto de contatos únicos e efêmeros como também os que não foram bons. As trocas entre todos que compõe uma família podem ocorrer por várias intervenções nesse sentido e são inconscientes entre os mesmos. A estrutura inconsciente familiar é um espaço para a constituição das pessoas que permite um processo identificatório entre seus membros.

Num texto sobre configurações vinculares, Butelman (1998) registrou elementos importantes sobre os vínculos humanos: a medida que aprendemos a nomear nossas primeiras experiências começamos a formar nossas primeiras histórias numa época e num momento em que nossos pais nos abastecem dentro da instituição familiar. São os primeiros outros fora da família que marcam a

configuração na experiência vincular intersubjetiva, tendo como base os vínculos estabelecidos com os pais. No adulto essa organização seguiria a fonte vital dos mitos individuais, por isso a busca do conhecimento das diferenças entre o passado e o presente constitui a consciência de nossa própria história e da nossa entrada nas primeiras configurações vinculares .

Tendo estas bases sobre os vínculos e as configurações vinculares, faremos uma análise sobre a atualidade e os vínculos em termos gerais, para chegarmos em nossa especificidade que é o vínculo aluno- professor, entendendo que as mudanças que possam ocorrer nesta relação é fruto, também, das mudanças culturais e sociais.

1.2. Os vínculos na atualidade

Passamos por intensas mudanças num mundo com grandes transformações. Entendemos que o que vivemos hoje é um produto, ou seja, consequência de outros tempos, mas que por natureza sofrem transformações constantes. Olhando a modernidade em alguns de seus pontos centrais parece haver possíveis alterações nos vínculos humanos, mais especificamente no vínculo aluno- professor, objeto deste estudo.

Rojas e Sternbach (1997) realizaram extenso estudo sobre a modernidade, mostrando que a razão tomou o lugar de outras crenças nos séculos XX e XXI, impulsionando o saber crítico e um desenvolvimento científico que não encontrou

limites e uma hegemonia que abrange todas as áreas da cultura. A crença é fundamentada na potencialidade da razão e, a fé no ser humano desestabilizou-se diante de situações com poder destrutivo com as guerras do século passado. O homem é desmistificado de sua imagem idealizada racional. As crenças e as revoluções mostram-se ineficazes para resolver expectativas idealizadas na década de 50, onde surgem os discursos da modernidade com as mudanças nos diversos campos (econômico, científico, filosófico e social). Na década de 60, ocorre a revolução sexual e a contracultura que possibilitaram, nos anos 70, grandes lutas sociais. Estes movimentos sociais desencadeiam na década de 80, transformações observáveis em todos os níveis: mudanças histórico- sociais que atingem a macroeconomia mundial, e isto tem nos acompanhado até hoje, com novas descobertas e o uso da internet . Bettini (2002), nos mostra a aceleração notável dos tempos: de mutação social global que a internet, a realidade virtual tem proporcionado no campo dos avanços tecnológicos e das relações humanas. Podemos dizer que o século XX é de grandes transformações nas ciências exatas e biológicas, na teoria política e, logicamente na psicanálise, possibilitando mudanças profundas nas relações sociais, como nos diz Rabinovich (2001).

Elhajji (1999), nos fala das características da globalização:

a. comunicação em rede;

- b. novas tecnologias com troca imediata;
- c. autoridade do olhar e do discurso, sobrepondo o mundo da imagem ao mundo da razão;
- d. a internet como metáfora, constituída pelos discursos em circulação.

A globalização é entendida como realização simultânea e a moldagem do tempo múltiplo e universal na velocidade virtual e a aniquilação da relação tempo-espaco nas trocas.

O momento atual e passado tornam-se objeto de estudo para vários autores. Vatino (1990) mostrou que a multiplicidade das visões de mundo é promovida por uma ótica onde a mídia tem papel determinante.

Rojas e Sternbach (1997) falam da época atual sob o olhar da psicanálise, concluindo que o culto à imagem é uma teoria cultural cada vez mais distante da essência do ser humano, na busca de experiência imediata. O homem atual parece não acreditar em objetivos de longo prazo com uma desesperança em relação a objetivos utópicos, sentidos como inatingíveis e desvirtuados. O desencanto leva a abandonar projetos a longo prazo: o futuro é hoje, o ego é o encarnado no corpo, que por sua vez constitui-se como suporte central da identidade. A modernidade foi um culto pelo novo, das grandes utopias,

desencanto pelas religiões, fundamentada na ilusão de plenitude humana e na potencialidade da razão. Para o homem moderno o sentido da vida encontrava-se na realização do amanhã, regido pela austeridade, esforço, economia e sacrifício. Atualmente, outras verdades começam a ser relativizadas dando lugar à múltiplas verdades: um pluralismo vinculado a crises de valores e conteúdos. Os novos parâmetros temporais remetem a urgência do sucesso, a busca imediatista de realização e satisfação dos desejos. Nas famílias, o autoritarismo no nível social é questionado, tendendo à aquisição de autonomia dentre os membros. A mulher entrando no mercado de trabalho transforma o modelo econômico, distribuindo o poder no casal; há uma redefinição nos conceitos de masculino e feminino. Vai emergindo na cultura uma nova ideologia, promovendo transformações nas inter-relações humanas, vínculos e subjetividade, com possíveis consequências.

- a. Ideais ligados ao consumo;
- b. Ideais ligados ao aqui- agora;
- c. Ideais ligados a superficialidade;
- d. Ideais ligados ao mundo da imagem e da juventude;
- e. Ideais ligados ao pragmatismo.

Para Rabinovich (2001) são vários os enfoques que mostram os processos inscritos na cultura que parecem permeados pelos avanços tecnológicos e científicos que mobilizam mudanças na rede de relações sociais, emocionais e afetivas, assim como nos padrões de comportamento, interação, convivência, organização interna dos sujeitos. Novos ideais norteiam a cultura atual.

Há novas formas de estar com o outro. Observamos certa perda do prestígio das relações humanas e uma tendência a qualificar o outro como descartável e substituível. O individualismo parece imperar promovendo o “não-vínculo”, os indivíduos parecem fazer do outro um objeto, desconhecendo o seu ser como sujeito diferenciado, nos diz Rojas e Sternbach (1997).

Lacolla e Marano (1996) compreendem que estas mudanças e transformações também podem modificar a relação aluno- professor, uma vez que fazem parte da cultura e são agentes de transformação da mesma .

Este trabalho buscou responder a expectativa de refletir e desvendar algumas variáveis psíquicas e sociais vivenciadas por um grupo de alunos de graduação sobre vínculo aluno- professor e de que maneira estas transformações também modificam a relação na atualidade. A partir destas idéias formuladas, apresentaremos considerações a respeito do vínculo aluno-professor, relacionando com estes aspectos descritos , observando que mudanças podem estar ocorrendo neste vínculo em função das mudanças sociais e culturais.

1.3. O vínculo aluno-professor

Segundo Kupfer (1997), os educadores (professores) continuam a função socializante da família, particularmente na construção de modelos de identificação, para instalação de valores e ideais que permitem modificações estruturais que enriquecem a personalidade, numa visão psicanalítica.

Meltzer (1974) formula o conceito de *super-eu-ideal* como um aspecto diferenciado do superego, formado por qualidades boas e idealizadas dos objetos pai e mãe a qual se agregam introjeções e qualidades novas de outras figuras e se produz uma modificação estrutural no indivíduo. A configuração do super-eu-ideal outorga complexidade e riqueza na vida psíquica, pois possibilita eleição de modelos, de heróis, ídolos secundários às figuras de identificação parental, colocando as organizações culturais com o desenvolvimento da racionalidade, para o governo da vida pulsional. Estudou aqueles que se referem a constituição do superego e ideal de ego e a interiorização das pulsões destrutivas destacando a transferência e troca de valores devido a presença dos outros significativos e extra-familiares, através do processo de socialização e inserção na cultura.

Para Klein (1923), em relação a sublimação e formação de símbolos, destaca o papel da escola e do educador. Diz que uma educação dogmática e autoritária favorece a repressão das idéias e fantasias da criança, dizendo que este tipo de educação autoritária prejudica os processos de deslocamento da carga libidinal para ações construtivas.

A identidade pessoal e profissional inclui os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa e ao mesmo tempo aquilo que se norteia igual ao outro; o conceito de identificação pode ser citado como referência. Para Laplanche e Pontalis (1967), identificação “é um processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila em aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa; a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações” (p.295). Portanto, formar a personalidade inclui identificar-se com características do outro que serão assimiladas e introjetadas como parte da sua própria identidade. Segundo Kupfer (1997), o aluno pode ter no professor um objeto de identificação pessoal e profissional.

Para Freud (1910), a identificação refere-se também aos afetos onde a primeira relação afetiva com um objeto pode ser chamada de identificação primária e onde as conseqüências de objetos perdidos da infância formam as identificações secundárias. Para isso a relação mãe-filho, no seu sentido empático-simbólico que é uma experiência essencial, será a geradora de compreensão do aqui-agora do vínculo aluno- professor. A identidade do professor também passa pelo contexto histórico, social, político, econômico e psicológico de que está inserido, e isto vai determinar um modo de estar com seus alunos. A capacidade de colocar-se no lugar do outro de forma empírica pode ser facilitadora para manter a sensibilidade e a compreensão do professor quanto aos processos mentais do aluno.

A partir da concepção de Freud (1909) sobre a transferência, que é uma manifestação do inconsciente que significa a repetição de protótipos infantis varrida com uma sensação de atualidade acentuada, é um mecanismo que pode ocorrer em qualquer relação humana e também na relação aluno- professor. São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica à substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico, ou, para dizê-lo de outro modo, toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do professor. Assim, um profissional pode tornar-se a figura a quem são endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de sua transferência: o que se transfere são as experiências vivenciadas primitivamente com os pais. É comum ouvir dos professores que o aluno está estabelecendo uma transferência com ele ou outro professor: transfere-se, desloca-se algo, um sentido de um lugar para outro.

Miller (1987) afirma que a transferência no sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular que é a pessoa do analista. Para Kupfer (1997) pode-se parafrasear dizendo: “na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (p.56). Então um clichê (estereótipo calcado na figura dos pais) é transferido para a figura do analista ou do mestre; transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura

determinada pelo desejo. O professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno e fica carregado de uma importância especial e é desta importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo. À razão dessa transferência de sentido operada pelo desejo do aluno, ocorre também uma transferência de poder : o professor passa a fazer parte do cenário inconsciente e a partir daí será escutado deste lugar onde foi colocado. Sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do aluno. Isto explica o fato de haver professores que nada parecem ter de especial, mas que, marcam o percurso intelectual de alguns alunos; tem alunos que optam ou descartam uma profissão em função do professor. A idéia de transferência mostra que aquele professor, em especial, foi investido pelo desejo daquele aluno; a partir desse investimento é que a palavra do professor ganhou poder, passando a ser escutado pelo lugar psíquico em que foi colocado no mundo inconsciente do aluno. O desejo transfere sentido e poder a figura do professor, que funciona como um mero suporte, esvaziando de seu sentido próprio enquanto pessoa. Kupfer (1997) pergunta que sentido esse desejo transfere? Como o professor está sendo visto já que é essa visão especial a mola propulsora do aprender? E responde: tudo que o aluno quer é que seu professor suporte esse lugar em que ele o colocou, e esse desejo e seu sentido parecem sempre escapar ao professor. Então bastaria ao professor renunciar a um modelo determinado por ele próprio e aceitar o modelo que lhe confere o aluno? Suportar a importância daí emanada e conduzir seu aluno em direção a superação dessa

importância , sugere a autora, permitindo que o aluno siga seu curso, assim como fizeram os pais desse aluno. O problema é que, com esse poder em mãos, não é fácil usá-lo para libertar um escravo que se escravizou por livre e espontânea vontade. Abusar deste poder significaria subjugar o aluno, impondo-lhe seus valores e idéias, impondo seu próprio desejo. O professor precisa entender sua tarefa como contribuinte à formação de um ideal que tem uma função reguladora e normatizante, e findará aí, sua autoridade. Se estabelecer esta relação de subjugar, provavelmente o aluno não sairá dessa relação como sujeito pensante. O professor também se coloca em função de um desejo, fruto de suas vivências infantis e será que ele conseguiria renunciar a seu desejo?

Marchand (1985) afirma que o mesmo mestre, frente a todos seus alunos, não estabelece com cada um deles o mesmo diálogo e que estará impregnado, ora por uma compreensão recíproca ou um acordo perfeito, ora por uma hostilidade surda sem que ele tenha mostrado dois rostos diferentes. Ressalta que numa relação há o confronto de dois na totalidade de seus aspectos e desta maneira há uma tomada de posição sentimental, irrefletida e muitas vezes repentina, motivando a simpatia ou a antipatia , que vai influir em todo o diálogo, ou seja, há algo do não manifesto, da transferência que permeia a relação que determinara um modo de ser esta relação.

Para Coll e Miras (1996) a educação como processo de formação não está separada da educação como forma de preparação, em outras palavras, a educação para o humano se dá num processo de interação constante, em que

vemos através dos outros e que vemos os outros através de nós mesmos. A preparação para se viver com os outros, além dos aspectos cognitivos, também estão os que se referem as relações em geral. Para Barone (1994), temos então, três problemas para esta preparação:

a. O auto-conhecimento do professor que permitirá determinar o comportamento dos alunos. Uma falha do professor com relação a este aspecto ou a incapacidade ou não disponibilidade do professor para perceber o seu comportamento diante dos alunos, poderá gerar conseqüências negativas no processo ensino-aprendizagem;

b. O auto-conhecimento do aluno que permitirá compreender o tipo de relação que estabelece com o professor, que transferência realiza, ou seja, em que lugar coloca o professor e de que maneira isto interfere em seu percurso educativo e profissional;

c. A significação do comportamento dos outros, que seria a possibilidade do professor interferir nas relações dos alunos, como função reestruturante. Parece não haver dentro da escola espaço para interferência nas relações diretas como se isto não estivesse vinculado ao processo ensino-aprendizagem.

Através destes aspectos levantados, parece possível a compreensão dos fenômenos psíquicos inerentes ao vínculo a partir do estudo com um grupo de alunos universitários. Podemos nos tornar capazes de compreender a rede de relações que são estabelecidas dentro do espaço educacional e tomarmos consciência de como se estabelece mais especificamente o vínculo aluno-professor e como isto interfere no processo de aprendizagem. A partir desta idéia, desenvolveremos os conceitos de grupo , forma esta que utilizaremos para investigar os fenômenos psíquicos inerentes ao vínculo aluno-professor que pretendemos estudar.

1.4. O grupo de alunos universitários

Para atingirmos o objetivo de compreender mais profundamente as motivações e dinamismos psicológicos presentes no vínculo aluno- professor e a relação com o processo ensino-aprendizagem, utilizaremos o Grupo de Reflexão que é um trabalho em grupo proposto por Delarossa (1979), a partir do enfoque psicanalítico, e para isto, é necessário a compreensão da palavra grupo dentro desta concepção. Ele parte da idéia de que qualquer instituição contém nela um grupo e desta maneira é possível compreender a rede de relações estabelecidas a partir da observância do que ocorre. A palavra grupo surgiu no século XVII, na Itália, quando então se empregou a palavra *gruppo* para designar uma pintura

desenhada por um conjunto de pessoas e em algumas outras ocasiões para designar um conjunto de objetos. No século XVIII esta palavra grupo foi utilizada na França para designar uma reunião de pessoas. Neste século, na década de sessenta, a teoria psicanalítica contribuiu significativamente para a metodologia científica ao estabelecer que os grupos se constituem dentro de um referencial corporal, como um objeto, admitindo-se que no seu interior ocorre uma organização da energia psíquica de forma semelhante ao que ocorre na mente do indivíduo. Nesta perspectiva, Laplanche e Pontalis (1967) dizem que os grupos deixam de ser apenas uma reunião de pessoas para assumir um papel de um organismo responsável em ordenar as relações entre seus membros.

Para Kaës (1967) e Anzieu (1993), o grupo é a representação da imagem de um corpo, mais especificamente o corpo materno. Colocam que as pessoas buscam os grupos para realizarem desejos, isto quer dizer que não somente os motivos conscientes levariam as pessoas aos grupos, mas também os inconscientes. Para a construção destas imagens internas os indivíduos utilizariam referenciais endopsíquicos presentes na mente de cada um e referenciais sócio-culturais. No inter-relacionamento destes dois sistemas de organizadores psíquicos as pessoas representariam um grupo. Desta forma, quando um indivíduo estivesse em situação de grupo, procuraria realizar o desejo de se unir a um corpo que lhe oferecesse proteção e amparo, assim como o corpo materno. O grupo é um conjunto de pessoas em uma ação interativa com objetivos compartilhados.

Foulkes e Anthony (1967) descreveram e analisaram fenômenos específicos do campo grupal, com denominação de reações G: a busca de homeostase que é a procura de equilíbrio entre as ansiedades e buscam um estado de mínima perturbação psíquica. Neste processo há o que denomina transferências múltiplas, e estão descritas abaixo:

- a . Associações relativas, que se refere ao protesto contra estados de ânimo, verbalizações, ações físicas;
- b. Reação em carambola, que aponta o reflexo do contágio emocional em cadeia que pode se estabelecer a partir de uma manifestação verbal ou não verbal de determinado membro;
- c. Formação de sub-grupos ou alianças entre dois ou mais membros com finalidades defensivas;
- d. Espelhamento, onde podemos perceber pela imagem refletida sob distintos ângulos, aspectos antes ignorados;

e. Ressonância, que é a possibilidade de determinada manifestação de um membro do grupo, encontre equivalência afetiva e desperte emoções similares em outro participante do mesmo grupo.

Para Osório (2000), a busca por espaços individuais monitorou o século XX, porém, neste novo século há uma procura pela dimensão grupal; aprender a conviver é o desafio do novo milênio, como busca de soluções para os problemas. O prazer da convivência e a prática da solidariedade são o passaporte para a melhor qualidade de vida à qual todos aspiramos. O sucesso profissional hoje é medido pela disponibilidade para o trabalho em equipe. A interdisciplinaridade e as parcerias substituem gradualmente as lideranças egocêntricas e carismáticas.

Cortesão (1994) aponta que os trabalhos grupais expandiram seu raio de ação e influência sobretudo na área das instituições em geral, sendo utilizadas tanto na avaliação quanto na compreensão e tentativa de resolução das questões organizacionais e podem auxiliar na compreensão das relações e vínculos estabelecidos dentro de uma instituição escolar.

Menardi (2001), em sua pesquisa sobre vínculos e características emocionais de professores, coloca que a estruturação de grupos complementares para as discussões sobre as relações entre professores e alunos no espaço escolar, podem servir na busca do auto-conhecimento e reconhecimento de aspectos relacionados a esta relação, que poderão ajudar no crescimento pessoal e profissional dos participantes. Complementa dizendo que os sistemas de ensino

precisam levar em conta a aprendizagem voltada para a grupalidade, considerando a importância de desenvolver no aluno e no professor a postura de reflexão e nesta interação e reflexão com os outros do grupo podem proporcionar crescimento a todos.

Angeli (1997) mostrou a importância do trabalho realizado com Grupos de Reflexão, ao realizar uma pesquisa com alunos de medicina com objetivo de facilitar a relação médico-paciente através desta técnica. Nos diz que quando os grupos podem tomar consciência de suas limitações e potencialidades (do que sabem e do que não sabem), é possível fazer algo para mudar. Mostra que a possibilidade dos alunos falarem livremente sobre o que sentem, possibilita criação e reconhecimento de recursos internos para saídas construtivas. Desta maneira, o Grupo de Reflexão constitui-se em recurso adequado para ampliar a compreensão dos estados emocionais dos alunos.

Térzis (1990) realizou Grupo de Reflexão com alunos do terceiro ano no Instituto de Psicoterapia Analítica de Grupo de São Paulo e observou que o trabalho grupal permite que os alunos passem do vivencial ao conceitual, ou seja, desmistificam a onipotência que cada um traz consigo, levando a um conhecimento das reais limitações e possibilidades individuais e grupais. Propicia, também, o conhecimento de fantasias e ansiedades latentes de cada aluno, capacitando-os para lidar com as verdades, reconhecendo-as, comunicando-as e elaborando-as.

Para Svartman (1996), a utilização cuidadosa dos conteúdos das reflexões no grupo cria possibilidades enriquecedoras: aquilo que parecia nebuloso e sem sentido, pode tornar-se claro e com sentido, referindo-se a alguns trabalhos realizados com Grupos de Reflexão.

Miranda (1998), numa experiência com Grupos de Reflexão de pais de adolescentes numa instituição escolar, mostrou que o grupo foi um espaço privilegiado para compreensão sobre a relação com os filhos. Este modelo de intervenção permitiu que descobrissem formas criativas para compreenderem e lidarem com seus filhos; puderam compreender os processos motivados no vínculo com seus filhos e percepção de que há limites na função de pai e mãe. A autora ainda nos diz que “a vivência grupal também trouxe a possibilidade das pessoas perceberem que suas vidas são dinâmicas e que há necessidade de rever velhos padrões, pensando e aprendendo”(Miranda, 1998, p.98).

Assim, descreveremos as bases teóricas que nortearam nossa compreensão do vínculo aluno-professor na atualidade.

1.5. Considerações Teóricas

As dimensões teóricas utilizadas nesta pesquisa são oriundas do corpo da Teoria Psicanalítica e da Psicoterapia Analítica de Grupo, que também fundamentam o Grupo de Reflexão.

Buscamos nosso respaldo em diversas referências que seguem este enfoque proposto. Os aspectos teóricos são realizados, portanto, de forma mais aprofundada, vislumbrando os resultados da pesquisa.

Freud (1921), desenvolvendo os conceitos da psicanálise, ofereceu os fundamentos teóricos para o trabalho com grupo nesta abordagem. Não realizou trabalho grupal, mas em seus artigos *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), *Totem e Tabu* (1913), *Artigos sobre Metapsicologia* (1915), *Linhas do Progresso na Teoria Psicanalítica* (1918), *As Perspectivas Futuras da Terapêutica Psicanalítica* (1910) expressou sua preocupação quanto a importância de se desenvolver um trabalho grupal com enfoque psicanalítico.

Entre os conceitos importantes de Freud encontramos, em *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1917), a regressão, sendo que esta pode ocorrer a qualquer pessoa, promovendo a volta às fases anteriores do desenvolvimento. Na dinâmica grupal, através da neurose de transferência, os indivíduos podem regressar a fases mais primitivas de seu desenvolvimento. Segundo Térzis (1996), o aparelho psíquico sofre no grupo uma regressão tríplice: ocorre uma regressão cronológica ao narcisismo, sendo observada no início de um processo grupal, onde o estar com outras pessoas no grupo é vivido como situação de intensa angústia, frente à fantasia de perda de identidade, causando inclusive transtornos de comunicação e integração dos membros; a segunda é a regressão tópica, onde o *ego* e o *super-ego* não controlam a pulsão e é regida pelo *id* e *ego-ideal*, buscando o prazer através da substituição do grupo pelo objeto parcial perdido, ou

seja, o grupo é fonte de prazer no imaginário dos participantes; a terceira é a regressão formal que se efetiva através de expressões primitivas, relacionadas ao processo primário, como o uso de olhares, sorriso, ao invés da articulação da fala.

Outros conceitos de Freud são fundamentais para o corpo teórico da psicoterapia analítica de grupo, como inconsciente, pré-consciente e consciente; *id*, *ego* e *super-ego*, mas ressaltaremos mais uma formulação que nos parece imprescindível neste momento, que é o conceito de resistência, encontrada em *A Dinâmica da Transferência* (1912), que é o mecanismo representado por forças que desejam mudanças ao mesmo tempo contrastando com outras que querem fazer perpetuar a situação estabelecida. A resistência acompanha todo processo pelo qual um grupo passa. De um lado, representa-se através das relações que os membros do grupo têm com o enquadre (regras) e, de outro, são as defesas na transferências.

Segundo Anzieu (1993), as transferências nos processos grupais são múltiplas: tem-se a transferência central onde o terapeuta é o objeto desta transferência que simboliza a imagem paterna; na seqüência encontramos a transferência grupal, que se estabelece diante do grupo como um todo, visto como a imagem materna; após, tem-se as transferências laterais que se formam diante dos outros membros do grupo; e por fim há a transferência externa, que é em relação ao mundo exterior, sendo considerado ruim e local de projeção da destrutividade.

Foulkes e Anthony (1967) assinalaram o termo matriz grupal como o conjunto das comunicações verbais e não verbais e das relações vivenciadas no grupo. Cortesão (1994) amplia este conceito e passa a considerar o grupo de forma analítica, sendo a matriz a representação materna que nutre e auxilia no desenvolvimento. Também formula o conceito de padrão grupanalítico, que é o próprio grupanalista que vai manter através da interpretação e a sustentação do grupo.

Outros conceitos elaborados pela escola inglesa através de Klein (1957), e posteriormente por Bion (1975), representam formulações importantes para o desenvolvimento deste estudo em específico. A partir da Segunda Guerra Mundial os trabalhos grupais com soldados intensificaram-se. Bion trabalhava num Hospital Psiquiátrico Militar, sendo que deveria reabilitar soldados para que retornassem à frente de batalha, o que foi chamado de Experimento de Northfield. Após a guerra, vai à *Tavistock Clinic*, de Londres para fazer tratamentos com grupos. Faz seus trabalhos utilizando os conceitos de Klein (1932), quanto ao funcionamento psíquico, e aplicava-os nos grupos. No funcionamento do grupo, observou aspectos das primeiras etapas da vida e as conseqüentes angústias persecutórias e depressivas. Suas investigações buscavam a compreensão do processo grupal e sua experiência contribuiu para formulações de novos conceitos fundamentais acerca da dinâmica do campo grupal. Formula a teoria de que o grupo tem dois movimentos: um que é o grupo de trabalho que opera no plano consciente e está centrado em uma tarefa frente aos objetivos de seus

participantes; e outro que se movimenta baseado num estado mais latente, que é denominado de grupo dos supostos básicos, que opera no plano mais inconsciente e é composto de fantasias inconscientes. Bion (1975) coloca a reunião de grupo como necessária para se estudar o que nela se revela e mostra os fenômenos do grupo são inerentes à existência do mesmo. Para ele, a situação grupal é um movimento entre a atividade transformadora da realidade e uma tendência a regressão que está a serviço do princípio do prazer. Deve-se, com a interpretação e atuação do coordenador do grupo, buscar aspectos mais conscientes para a realização da tarefa que os participantes empreendem num grupo. Observou os grupos e descreveu três tipos inconscientes de *supostos básicos* que derivam dos processos primários inconscientes, característicos das fases primitivas e consideradas regressivas. Os três pressupostos básicos propostos são vividos no desenvolvimento do grupo, sendo que se caracterizam pela busca de um líder pelos membros do grupo. O primeiro pressuposto é o da *dependência*, onde o grupo ao se encontrar, espera ser sustentado e protegido pelo líder que deve ser carismático e prover as necessidades existenciais básicas, principalmente a segurança. As pessoas tendem a expressar os sentimentos de desamparo e sobrecarregar o líder da responsabilidade do que está acontecendo e deve satisfazer suas necessidades e desejos. Este suposto está ligado aos sentimentos de culpa e depressão. O segundo pressuposto é o de luta e fuga, em que há interações confrontativas e de relutância a situações novas, sendo que após lutarem, tentam fugir com a manifestação de verbalizações

teóricas inoportunas e com pouco envolvimento com os objetivos. O grupo luta contra alguma coisa ou tenta fugir do que sente que está o ameaçando, caracterizando-se por apresentar aspectos paranóides de perseguição e sentem o líder como tirânico, tendo que enfrentar o suposto inimigo ameaçador; as ansiedades são vinculadas à agressão, ódio e destruição. O terceiro pressuposto é o acasalamento, a união, que possibilita aos membros do grupo voltarem-se uns aos outros, demonstrando apoio às idéias dos outros com esperança de encontrarem a salvação. O líder neste momento, caracteriza-se por apresentar aspectos míticos, como um salvador que vai resolver todas as ansiedades do grupo. As fantasias são onipotentes e mágicas para a satisfação dos desejos.

No funcionamento do grupo, Bion (1975) acrescenta que pode surgir a maturidade grupal e, desta maneira, as pessoas podem atingir o processo secundário, podendo entrar em contato com a realidade a partir do momento em que os membros conseguem reconhecer as ansiedades e assumir a responsabilidade por suas decisões e tolerar frustrações.

A Escola Francesa desenvolveu o estudo das representações psíquicas do grupo e a investigação dos fenômenos grupais, através dos conhecimentos de Bion. Um grande representante destas idéias foi Renè Kaës (1967), que introduz o conceito de organizador grupal. A função deste sistema seria a de identificar um modelo social já conhecido anteriormente na história da humanidade, no sentido de fornecer uma norma ou um código de como as pessoas deveriam estruturar

um grupo. Em 1966, Kaës e Anzieu (1989) propuseram três modelos sociais para compreensão de como os grupos se estruturam:

a . Modelo Hebraico: baseado no modelo das doze tribos de Israel. São caracterizados por seu isolamento, construindo-se em comunidades com seus próprios costumes e leis. O isolamento contribuía para que o povo judaico não entrasse em contato com outras culturas e desta maneira, não se desviassem das leis de Jeová. Nos tempos atuais temos grupos que dizem respeito a este modelo, que são algumas tribos indígenas que não tiveram contato com mundo ocidental;

b. Modelo Cristão: modelo oferecido por Cristo e seus doze apóstolos. Há o predomínio de uma estrutura hierárquica de um grupo com um líder e seus subordinados com missão única a cumprir: evangelizar o mundo. Este modelo hoje é utilizado por instituições que possuem uma estrutura hierárquica e uma tarefa a cumprir;

c. Modelo Igualitário: baseado no mito dos Argonautas ou na Lenda dos Cavaleiros da Mesa Redonda. Nestes predomina a igualdade entre os membros do grupo e a conquista de um objeto perdido. A característica principal era de serem heróis no meio do seu povo. Um exemplo atual é a conquista do Penta-

Campeonato do Mundo pela Seleção Brasileira de Futebol. Todos os jogadores foram igualmente importantes em busca de um objeto: a taça do mundo.

Para Kaës e Anzieu (1989), estes três modelos estariam depositados na mente de um indivíduo e quando este estivesse num grupo aplicaria ou projetaria um ou mais destes organizadores no grupo.

Em 1963, Laplanche e Pontalis (1986) disseram o que vem a ser *projeção*, em relação à vivência grupal: uma operação na qual o indivíduo expulsa de si algumas de suas qualidades, sentimentos, desejos ou temores que desconhece de si mesmo e os localiza em pessoas ou coisas. Como representação dentro da teoria psicanalítica, designam o conteúdo concreto de um ato de pensamento, ou seja, uma reprodução de uma percepção anterior de um resíduo *mnêmico* que possui um afeto de *catexização* ligado ao mesmo. Aquilo que parece intolerável ao indivíduo, encontra lugar no meio exterior; reflete no outro (externo) aquilo que nega de si mesmo.

Para Kaës (1977), os organizadores psíquicos são representações psíquicas presentes na mente do indivíduo que são projetadas em situações de vivência grupal. Para Kaës e Anzieu (1989), as pessoas se dirigem aos grupos para realizar o desejo de se sentirem amadas e protegidas como fora em um outro momento de sua vida, e para isto vivem o grupo como um sonho, como espaço de realizações psíquicas. Este modo de estar no grupo faz com que a instituição na qual o grupo faz parte, tenha um jeito específico de funcionar tendo

com base aspectos conscientes dos indivíduos e, os inconscientes permeados por fantasias infantis. As fantasias são a origem do funcionamento psíquico e tem as seguintes características:

- a. pluralidade de elementos distintos;
- b. sistema de ligação entre estes elementos;
- c. a polaridade do desejo inconsciente que dá forma e consistência a estes objetos;
- d. a relação mãe-filho , o grupo fundador. A internalização deste vínculo é a primeira fantasia: a fantasia originária; este vínculo é a base para os futuros vínculos.

Os organizadores psíquicos têm origem nestas fantasias primitivas e se constituem da união e convergência de um organizador psíquico grupal e um organizador sócio-cultural. Descreveremos abaixo estes organizadores propostos por Kaës(1977).

1. 5. 1. Os organizadores psíquicos grupais

As representações do grupo se constituem a partir das experiências infantis, cujas formulações psíquicas mais rudimentares elaboram-se no trabalho da fantasia e nas teorias sexuais infantis. As primeiras representações psíquicas da realidade interna (família, pais, parentes) regem a representação de grupo. Há uma estrutura grupal primária.

São formações psíquicas cujas características grupais definem sua capacidade de movimentação de catexia, da distribuição e troca de lugares e relações. São quatro organizadores intra psíquicos da representação de grupo: a imagem do corpo, as fantasias originárias, os complexos e imagens familiares e imagem do aparelho psíquico subjetivo.

a. Imagem do Corpo

Organismo privilegiado da representação de objeto grupo. O bebê está fusionado com a mãe – para Kaës (1977), é o estado do vínculo amoroso. Bleger (1984) chama de simbiose para diferenciá-lo do vínculo onde sujeito e objeto estão discriminados. A imagem do corpo tem origem no vínculo com a mãe, e seus cuidados contribuem para estimular o corpo do bebê, fazendo uma envoltura. Ao nascer o bebê perde envolturas que o rodeiam (no parto) e elabora alucinações optativas, próprias do período auto-erótico com intenção de

recuperar o estado anterior. A primeira fantasia aparece fusionado aos lábios que o rodeiam.

b. As Fantasias Originárias

Existe íntima relação entre *imago* (imagem) do corpo e as fantasias. Elas tem papel de organizador da representação psíquica do grupo. Não pode haver organização de um grupo real sem o curso das representações psíquicas grupais de seus participantes.

c. Complexos e Imagens Familiares

Conjunto organizado de representações e de recordações dotadas de intenso valor afetivo, parcial ou totalmente inconscientes. Um complexo forma-se a partir das relações interpessoais da história infantil e pode estruturar todos os níveis psicológicos, emocionais, atitudes, condutas adaptadas, nos diz Laplanche e Pontalis (1967).

Em 1953, Lacan introduziu o conceito de Complexo de Intrusão que são organizadores da representação psíquica, à partir da inserção do sujeito no grupo primário, por excelência, a família. As imagens são protótipos inconscientes de personagens que orientam eletivamente a forma em que o sujeito apreende os

demais e elabora-se a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasmáticas com o ambiente familiar , aponta Jerusalinsky (1988).

d. Imagem do Aparelho Psíquico Subjetivo

Refere-se à elaboração da imagem do grupo através do obscuro conhecimento do funcionamento e componentes do aparelho psíquico. O Complexo de Édipo tem estatuto especial no conjunto dos organizadores. Ele permite o acesso a estrutura simbólica da representação e é uma organização que leva ao desenvolvimento do sujeito. Para Kaës (1967), é o organizador dos organizadores, que rege a marcha geral do psiquismo. A formação dos organizadores psíquicos da representação coincide com a fantasia. Os organizadores intrapsíquicos da representação são universais, ou seja, não responde a uma cultura específica, a nenhum modelo social específico, responde ao mundo psíquico do ser humano.

1. 5. 2. Os Organizadores Sócio-Culturais

Para Kaës (1993),os organizadores sócio-culturais da representação são modelos de agrupamentos e relações propostas pela cultura são próprios da cultura de cada sociedade. São modelos que permitem uma identificação grupal e são orientadores da representação, facultando a comunicação e operam como

códigos entre os membros do grupo. É um objeto criado que define um espaço de comunicação, mediação e criatividade. Neste espaços estabelece-se um jogo mais ou menos livre entre as representações inconscientes e as representações sociais. São modelos de relações interpessoais, grupais e coletivas e constituem referências que expressam uma conexão valorizada com as relações sociais. Sua propriedade maior não é só de designar e definir lugares concretos e históricos da experiência grupal, mas também de proporcionar imagens coletivas míticas, proféticas e proativas para a existência:

- a. Mítico: construção do conjunto;
- b. Proféticos: servem para prever condutas e desenvolvimento do conjunto;
- c. Proativas: preparam para a ação coordenada.

Os organizadores sócio-culturais estão infiltrados pelos organizadores intrapsíquicos. Para Kaës (1997) são práticas sociais concretas e sistemas sociais de representações: mitos (objeto a pensar); ritos (série de atitudes pautadas); ideologia (formação de um ideal); concepção de universo e doutrinas filosóficas (possibilidade formalizadora).

Entre os organizadores sócio-culturais e intra-psíquicos há o espaço transicional. Segundo Winnicott (1975), este espaço psíquico é a consciência dos limites e um lugar de articulação e passagem.

Portanto, finalizamos aqui as considerações teóricas que foram utilizadas como conteúdo em nossa análise e que fundamentam alguns estudos no campo proposto neste estudo.

*“O que conta em um caminho
o que conta em uma linha,
nunca é nem o princípio,
nem o fim,
sempre é o meio.”*

(C. Parnet)

OBJETIVOS

2. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Compreender como ocorre o vínculo aluno-professor na atualidade e as interferências no processo de aprendizagem, na vida pessoal e profissional dos estudantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Conhecer alguns aspectos da vida do aluno universitário, suas vivências cotidianas e seus interesses vitais no processo de desenvolvimento escolar:
2. Verificar se o Grupo de Reflexão com estudantes de Graduação é suficiente para sensibilizá-los sobre os fenômenos emocionais implicados na relação acadêmica e facilitador de uma resignificação de suas experiências e vínculos.

*“Para que uma educação seja válida,
toda ação educativa deverá necessariamente
ser precedida de uma reflexão sobre o homem,
e uma análise profunda do meio da vida concreta
daquele que se quer educar, melhor dizendo,
daquele que se quer ajudar a se educar.
Sem esta reflexão sobre o homem,
arriscamos adotar métodos educativos e de agir
de tal modo que o homem ficaria reduzido
à condição de objeto. ...Para ser válida,
a educação deverá levar em conta que o fator
primordial do homem,
sua vocação ontológica, é aquele Ser- Sujeito
e as condições em que ele vive:
em um lugar preciso, em um momento,
e num certo contexto”*

(Paulo Freire)

MÉTODO

3. MÉTODO

3.1. CAMPO DE PESQUISA

O Grupo de Reflexão de alunos foi realizado numa faculdade particular, situada numa cidade do interior de São Paulo, numa sala de aula que se mostrou adequada para a realização do grupo: cadeiras suficientes, boa iluminação e ventilação e recursos didáticos como computador, vídeo, retro-projetor, lousa, aparelho de som. A coordenadora deste grupo de pesquisa é professora desta Faculdade no curso de Pedagogia, Psicopedagogia e Letras. Esta instituição demonstra interesse que sejam realizadas pesquisas que possam auxiliar no desenvolvimento das pessoas e aprofundamento das questões pedagógicas.

3.2. SUJEITOS

O grupo de colaboradores da pesquisa foi formado por 65 alunos universitários, de ambos os sexos, do 2º ano do curso noturno de graduação em Pedagogia; a participação foi espontânea e todos alunos quiseram participar como colaboradores da reflexão sobre o tema vínculo aluno-professor. A maior parte do grupo se compõe de professores de educação infantil e ensino fundamental da rede pública e privada da cidade de Atibaia. Segundo estudo da

Faculdade sobre a demanda social dos alunos, quase todos buscaram o ensino superior por uma obrigatoriedade instituída pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), de que os professores precisam do curso superior em Pedagogia ou Normal Superior para a continuidade de seu exercício profissional como professores. O nível econômico dos alunos é médio e baixo e, em geral, apresentam muitas dificuldades para continuidade do curso por questões financeiras e sobrecarga de trabalho como professores (em sua maioria) e a nível pessoal (família, filhos). Os 65 alunos colaboradores dividiram-se em sete sub-grupos, com escolha espontânea dos participantes e cada sub-grupo escolheu seu líder e co-líder sem interferência da coordenadora-pesquisadora, totalizando sete líderes e sete co-líderes. A coordenadora-pesquisadora solicitou que se dividissem em sete sub-grupos para discussão do tema, para que o número de líderes e co-líderes não excedesse o número de quatorze: quantidade esta propícia para o desenvolvimento do Grupo de Reflexão dos líderes e co-líderes com a coordenadora-pesquisadora, após as reflexões realizadas nos sub-grupos.

Abaixo, segue a descrição dos sujeitos, líderes e co-líderes, com nomes fictícios que eles escolheram para serem usados na pesquisa e autorizados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5). Esta descrição refere-se aos sete líderes e sete co-líderes e a quantidade de alunos que coordenaram nos sub-grupos de alunos colaboradores.

3.2.1. Líderes e Co- líderes

- . **Fany**- 37 anos, professora do ensino fundamental, líder do sub-grupo 1 (5 participantes).

- . **Fadinha**- 20 anos, professora de educação infantil, co-líder do sub-grupo 1 (5 participantes).

- . **Luna**- 28 anos, estudante, líder do sub-grupo 2 (11 participantes).

- . **Clau**- 30 anos, professora do ensino fundamental, co-líder do sub-grupo 2 (11 participantes).

- . **Lisa**- 34 anos, professora do ensino fundamental, líder do sub-grupo 3 (11 participantes).

- . **Cris**- 36 anos, professora do ensino fundamental, co- líder do sub-grupo 3 (11 participantes).

- . **Ado**- 24 anos, monitor de pré-escola, líder do sub-grupo 4 (6 participantes).

. **Lila**- 25 anos, professora do ensino fundamental, co-líder do sub-grupo 4 (6 participantes).

. **Wilma**- 39 anos, professora de educação infantil, líder do sub-grupo 5 (7 participantes).

. **Ila**- 24 anos, professora do ensino fundamental, co-líder do sub-grupo 5 (7 participantes).

. **Mari**- 32 anos, assessora de cursos, líder do sub-grupo 6 (4 participantes).

. **Binho**- 27 anos, promotor de vendas, co-líder do sub-grupo 6 (4 participantes).

. **Gina**- 39 anos, estudante, líder do sub-grupo 7 (7 participantes).

. **Sil**- 21 anos, professora do ensino fundamental, co-líder do sub-grupo 7 (7 participantes).

3. 3. INSTRUMENTOS

3. 3. 1. Grupo de Reflexão de Alunos

Nesta pesquisa, utilizamos o Grupo de Reflexão, modelo proposto por Delarossa (1979), como forma de obter informações e análise acerca da razão das pessoas sentirem, pensarem e agirem a respeito de um determinado assunto ou situação. No presente estudo, para obter informações sobre o vínculo aluno-professor na atualidade para análise das representações psíquicas desta relação e a interferência disto na vida do aluno.

Esta técnica foi criada por Delarossa em 1979 e originou-se de dois tipos de grupos: o Grupo Operativo de Pichon-Rivière que mantém como fator fundamental a tarefa que é proposta ao grupo, e o outro grupo, que utiliza alguns aspectos técnicos da Psicoterapia Analítica de Grupo, apoiando-se principalmente nas regras para estabelecer seu funcionamento, associando-se ao embasamento teórico da Psicanálise como sustentação ao conteúdo. O Grupo de Reflexão é uma técnica grupal que propicia aos integrantes do grupo desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o que vivenciam e reconhecimento de aspectos que antes não tinham compreensão. Podem desenvolver a capacidade de perceber, sentir, pensar e agir, ou seja, verificam novas formas de um saber, diferente do que tem como pré-concebido ou conhecido. O desenvolvimento mental ocorre quando há desenvolvimento da aprendizagem, aspecto este, que se atinge ao vivenciar a experiência. Através de um processo de estruturação e reestruturação, incorporam-se ao indivíduo novas

e diversas representações de valores, o que poderá ocasionar transformações no aprendizado e na visão das situações que se vive.

Para que haja a possibilidade de funcionamento desta técnica, diz Delarossa (1979) , torna-se necessária a existência de uma tarefa comum a todos os integrantes do grupo: no presente estudo é a discussão sobre o vínculo aluno-professor na atualidade. Esta tarefa é o ponto central com o qual o grupo se envolve e pelo qual trabalha. É importante que sejam garantidos fatores determinantes da coesão no grupo, possibilitando a criação de uma atmosfera de escuta e confiança para que os membros do grupo possam se expor.

O coordenador do Grupo de Reflexão atua como facilitador deste processo; organiza a formação do grupo estabelecendo um enquadre, bem como o funcionamento do grupo como um todo com a efetivação da tarefa através da demonstração dos temas manifestos e discussão dos mesmos com os participantes. Valoriza a comunicação grupal, examinando os momentos de entaves e através dos assinalamentos feitos no aqui-agora do grupo, possibilita a interação mostrando os sentimentos aflorados, diminuindo as dificuldades de prosseguimento e criando alternativas de aprendizado. Isso possibilita que o grupo conquiste um novo saber através da discussão de temas de forma dinâmica, levando cada integrante a reflexão sobre si mesmo, sobre o outro, sobre a tarefa e o grupo.

3.3.2. Enquadre: regras de funcionamento do grupo

Os dispositivos que criam condições para realizar esta pesquisa com norteamto psicodinâmico são estabelecidos pelas regras básicas que sustentam um trabalho grupal e que foram propostos pelos autores da Grupanálise: Anzieu (1993), Kaës (1977), Delarossa (1979), e que são fundamentalmente:

a. A regra da não-omissão, que permitiu garantir a obrigatoriedade de intercâmbios verbais, com discussão livre e circulante dos sentimentos, pensamentos e fantasias nos sub-grupos de alunos e no grupo dos líderes e co-líderes com coordenadora-pesquisadora;

b. A regra da abstinência ou sigilo, onde os participantes foram orientados a não discutirem sobre os acontecimentos do grupo fora da situação grupal;

c. A regra da restituição, onde conversas que ocorressem fora das reuniões em relação aos acontecimentos do grupo de líderes e co-líderes com coordenadora- pesquisadora, fossem levadas para o grupo no encontro seguinte.

Ainda, como parte do enquadramento, foram necessárias três unidades necessárias para o funcionamento grupal propostas pelos autores citados acima

e que asseguraram o desenvolvimento da confiança necessária para que as discussões no grupo ocorressem livremente:

a . Unidade de lugar: as reuniões grupais sempre ocorreram no mesmo local, numa sala de aula;

b. Unidade de tempo: o tempo previsto para cada reunião foi cumprido rigorosamente: 1 hora e meia de reunião dos sete sub-grupos de alunos colaboradores com seus líderes e co-líderes, e 1 hora e meia de reunião de líderes e co-líderes dos sub-grupos, com coordenadora-pesquisadora;

c. Unidade de ação: os procedimentos utilizados foram sempre os mesmos, como: iniciar no horário e local combinados, fazer os registros escritos da reunião de líderes e co-líderes com os sub-grupos de alunos colaboradores, participar das discussões. Por parte dos líderes e co-líderes: participar do Grupo de Reflexão com coordenadora-pesquisadora após a reunião com sub-grupos, trazer os registros escritos dos sub-grupos de colaboradores e apresentá-los .

3.4. PROCEDIMENTOS

Foi estabelecida uma situação grupal que preencheu as exigências da técnica grupal e de pesquisa. Houve interesse de participação de todos alunos

desta turma, com preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 5). Dividiram-se em sete sub-grupos e elegeram dois coordenadores : um líder e um co-líder para cada sub-grupo de alunos colaboradores.

O grupo foi natural e fechado, ou seja, ocorreu no espaço escolar, na sala onde os alunos têm aula, no horário regular, ou seja, no horário que eles têm aula, uma vez que todos alunos quiseram participar e a direção do curso de Pedagogia permitiu que ocorresse no período assinalado. Os alunos foram convidados a participarem dos oito encontros propostos para os sub-grupos, como colaboradores com seus líderes e co-líderes. Os líderes e co-líderes assumiram o compromisso de representarem seus sub-grupos nas discussões com a coordenadora- pesquisadora, e participarem, assim, dos oito encontros com os sub-grupos de alunos colaboradores e oito encontros com a coordenadora- pesquisadora. Cabe ressaltar que este número de encontros foi proposto em função do ano letivo e a disponibilidade oferecida pela coordenação do curso de Pedagogia, de desenvolvimento da pesquisa em uma vez em cada mês letivo, no horário de aula, uma vez que todos alunos quiseram participar. Foi desenvolvido nos meses de março à junho e de agosto à novembro de 2003. Não houve desistência de participantes durante o processo .

Nesta pesquisa, os alunos colaboradores foram orientados para que desenvolvessem a associação livre de idéias sobre o tema vínculo aluno-professor nos sub-grupos, o que propiciou as comunicações e o surgimento dos temas. Estes foram registrados de forma escrita e levados às sessões dos líderes e co-

líderes com a coordenadora-pesquisadora. Em cada encontro houve um ou mais temas que geraram a possibilidade de enriquecer a comunicação grupal; pelas trocas, cada um pode aprender formas diferentes de ver e compreender suas idéias.

Abaixo, descreveremos como foi registrado o material, o papel do líder e co-líder dos sub-grupos e o papel da coordenadora -pesquisadora .

3.4.1. Registro do Material

O material das reuniões foi registrado de duas formas:

a. Nos 7 sub-grupos, que foi coordenado, cada um, por dois alunos (líder e co-líder), foi feito registro escrito pelo co-líder. Ao final de cada encontro o registro foi lido para os integrantes do sub-grupo para aprovação do mesmo;

b. No Grupo de Reflexão dos líderes e co-líderes com coordenadora-pesquisadora, foi feito registro em fita k7, conforme autorização dos participantes pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5). As reações, silêncio, faltas e atrasos, foram anotados em registro escrito pela coordenadora-pesquisadora.

3.4.2. O papel do líder e co-líder dos sub-grupos

O papel do líder do sub-grupo de alunos foi de escuta e observação dos acontecimentos do grupo, ajudando-os na exploração das idéias relacionadas ao tema vínculo aluno-professor, incentivando-os a expôr suas idéias a respeito do tema; também posicionou-se em relação ao tema, uma vez que é aluno. O co-líder auxiliou o líder no funcionamento do sub-grupo e fez os registros escritos das falas, silêncios, manifestações do grupo como um todo, também posicionando-se em relação a temática. Ambos assumiram o compromisso de levarem os registros dos temas discutidos e registrados por escrito em cada encontro do sub-grupo, para apresentação e discussão no Grupo de Reflexão com coordenadora-pesquisadora.

3.4.3. O papel da coordenadora- pesquisadora

O papel da coordenadora-pesquisadora do Grupo de Reflexão com os alunos líderes e co-líderes (14 alunos), foi de escuta e observação, com atenção voltada para o que foi manifestado, dos temas trazidos por escrito e apresentados verbalmente, das discussões com os sub-grupos; foi facilitador do processo do grupo levando em consideração que os relatos dos líderes e co-líderes estavam fundamentados pelos relatos dos sub-grupos. A busca foi de compreensão dos processos emocionais que ocorreram no grupo e no momento oportuno fez assinalamentos no aqui-agora, principalmente em momentos de

impasse, angústia e resistência que surgiam nos líderes e co-líderes, mesmo tendo os registros em mãos.

A coordenadora-pesquisadora procurou facilitar as experiências vivenciadas pelos alunos com intervenções e levantamento de questões para aprofundamento da temática proposta nesta pesquisa. Também teve a função de observância das regras básicas do funcionamento grupal (enquadre) e da condução do trabalho como um todo para garantir uma segurança psíquica dos participantes.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Para tratamento do material coletado foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1991). Esta metodologia consiste em buscar na narrativa registrada, o entendimento das falas e expressões, ultrapassando a compreensão direta, ou seja, o que está para além do manifestado. A escolha por este método se deu em função de ser o mais indicado para possibilitar a observação, descrição, avaliação e compreensão dos fenômenos humanos, além de permitir, de uma forma mais aproximada, o contato com a subjetividade que permeia os fenômenos psíquicos. Para Barbier (1985), este método serve-se da abordagem qualitativa e é aplicado de preferência no terreno da investigação

humana; tem a intenção de explorar o comportamento e as representações de um sujeito ou um grupo de sujeitos diante de uma situação concreta. Nosso trabalho reivindicou o *status* de um estudo psicodinâmico, especialmente no campo da chamada psicanálise aplicada a situação grupal e as manifestações do grupo em sua relação com aspectos extra-grupos, que no presente estudo foi em relação ao vínculo aluno- professor. Nos propomos a uma observação detalhada, cuidadosa e completa, realizada num enquadramento claro e combinado, entendendo o enquadramento da forma como Bleger (1984), assinalou: como o estabelecimento de constantes que servem tanto para padronizar como para proporcionar um sistema de referência do observado, isto é, o discurso , seja ele verbal ou não-verbal .

Segundo Rezende (1993), investigar em Psicanálise, é interpretar a polissemia das situações observadas, ou seja a análise das ocorrências traz as marcas de uma compreensão, permeada por um entendimento intersubjetivo que revela uma forma de entendimento possível, a partir do amplo leque de possibilidades de entendimentos que as produções humanas apresentam. Assim sendo, se a análise de um sonho numa visão psicanalítica, valorizam-se as diversas associações que o sujeito faz sobre o mesmo, para o caso da análise do relato , considera-se a existência de um conjunto de temas que definem este relato. A repetição de um tema sobre os demais confere ao mesmo uma característica particular: a de expressar a significação simbólica do conteúdo expresso, a fim de compreendermos qual o significado simbólico expresso em

cada tema discutido pelos sujeitos de nossa pesquisa, através do tema geral vínculo aluno-professor. Podemos compreender isto como Huber (1995), que apontou que os diversos temas presentes num relato possuem laços de junção entre os mesmos e que devem ser considerados. Desta maneira, os diversos temas expressos nos relatos nos conduziram ao seu principal, a partir da repetição de um deles, e é desta maneira que o conteúdo latente (invisível) de um relato mítico se torna manifesto, segundo Mathieu (1967).

Em termos de análise levantamos a ocorrência das temáticas a partir dos relatos trazidos dos sub-grupos pelos líderes e co-líderes, apresentados no Grupo de Reflexão com coordenadora-pesquisadora, gravados em K7 e transcritos pela pesquisadora. A partir deste levantamento procuramos uma compreensão dos mesmos pelo olhar da Psicanálise. A análise do material foi realizada no sentido de investigar os níveis de experiências, ou seja, os sentimentos, conflitos, convicções e fantasias que os alunos do grupo compartilharam em relação ao tema vínculo aluno-professor.

Na interpretação dos relatos seguimos um modelo denominado contínuo de profundidade proposto por Krueger (1991), com compreensão psicanalítica. Para este autor a questão do processo de análise gira em torno de qual deve ser a profundidade que este deve possuir. O processo de análise ocorre desde um estágio mais superficial (dados diretos), até um mais profundo, a interpretação em si:

Contínuo de Profundidade

Dados diretos -----> Fase Descritiva -----> Interpretação

. Os dados diretos: Os relatos verbais dos líderes e co-líderes do material trazido dos encontros com sub-grupos e gravados em K7, na reunião com coordenadora-pesquisadora;

. A fase descritiva: a transcrição do conteúdo gravado em K7 das sessões do Grupo de Reflexão com líderes e co-líderes, pela pesquisadora.

. Interpretação: análise do conteúdo, pela pesquisadora.

A partir deste esquema acima, podemos compreender que em um dos pólos deste contínuo está a representação dos dados diretos, nos quais são reproduzidos fielmente os dados que nossos sujeitos nos apresentaram através dos relatos e associações que fizeram nos sub-grupos e que constituem os temas. No centro encontra-se a fase descritiva, na qual foi elaborado um resumo do material com os sub-grupos, as falas mais significativas, frases em que os temas se repetiam e se relacionavam com os objetivos da pesquisa. O último nível, interpretativo, que se apóia nos outros dois atribuindo-lhes uma compreensão e significado segundo os pressupostos do campo da Psicologia Psicodinâmica, que

foi realizado pela coordenadora-pesquisadora a partir da transcrição dos relatos gravados.

Desta maneira, compreendemos que foi possível compreender o processo como um todo dos conteúdos psíquicos que emergiram nos sub-grupos e do grupo, relacionando-os com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Para realização da análise dos conteúdos e participação de forma coerente do Grupo de Reflexão, utilizaram-se outros recursos: a experiência do pesquisador com técnicas grupais, vivência pessoal e análise, supervisão com referencial psicanalítico e a orientação que favoreceu um conhecimento mais integrado do desenvolvimento do grupo e da interligação da experiência prática com a pesquisa.

*“Desde que um bom pensamento
entra no nosso espírito,
ele nos traz uma luz que nos faz ver
uma quantidade de outras coisas,
cuja existência nem sequer
imaginávamos antes...”*

(Assis Chateaubriand)

RESULTADOS

E

DISCUSSÕES

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise do material registrado durante as reuniões do grupo de líderes e co-líderes com a coordenadora-pesquisadora, formou-se dois eixos possíveis para compreensão do tema vínculo aluno-professor na atualidade: análise do vínculo dos alunos com professores e análise do vínculo dos alunos no processo grupal . Em cada um destes eixos surgiram sub-temas que serão apresentados. A idéia é de que no processo do Grupo de Reflexão proposto como técnica de trabalho, pudessem fazer um aprofundamento sobre o tema geral e que na vivência vincular com o grupo pudessem formular e reformular conceitos pré-estabelecidos. Ou seja, nesta relação estabelecida entre os membros do grupo e coordenador pudessem, a partir de uma vivência prática ter a compreensão do modo como se estabelece o vínculo aluno-professor na atualidade.

Esta análise possibilitou o aprofundamento dos conteúdos sociais, e também das relações implícitas nos vínculos aluno-professor.

Os temas encontrados a partir das discussões dos líderes e co-líderes com a coordenadora-pesquisadora, fruto dos registros e discussão que tiveram nos sub-grupos, foram:

1. De volta ao passado;
2. O amor como ingrediente;
3. O que é ruim está fora;

4. As feridas no vínculo: amor e ódio;
5. Vínculo bom depende dos dois;
6. De encontro ao “eu” e depois “nós”;
7. Reflexão, análise e construção afetiva;
8. O reconhecimento do “eu” e do “outro”.

Abaixo seguem as discussões realizadas sobre estes temas, a análise do conteúdo seguida de sugestões dos alunos para um vínculo aluno-professor construtivo.

4.1. Vínculo Aluno-Professor

4.1.1 . 1º Encontro – De volta ao passado

Neste primeiro encontro há uma dificuldade em iniciar a discussão embora já tenham em mãos os registros e discussão que fizeram nos sub-grupos. Há um impasse inicial entre falar do presente ou do passado, deles como adultos estudantes ou crianças estudantes.

Cris: “Para começar a falar, no meu sub-grupo foi difícil, parecia que ninguém lembrava nada, depois lembraram de muito tempo atrás, a primeira professora...” (1º encontro).

Ao retornarem na imagem da “primeira professora” trazem os sentimentos de proteção e acolhimento, uma lembrança boa. Buscam minimizar a angústia frente a nova situação que é pensar sobre o vínculo com os professores na atualidade.

A relação com a “primeira professora” fica presente neste momento, mostrando um regressão ao momento de vida em que se sentiam mais reconhecidos e acolhidos. Buscam referências no passado para falar do presente.

Pri: “Lembraram de situações de quando éramos alunos no ensino fundamental, referindo-se aos professores de matemática – “Quem aqui não tem alguma história em relação a professores de matemática?” São famosos estes professores... a professora de matemática era um horror, fazia chamada oral de forma coersiva. Não tirava dúvidas, era carrasco...” (1º encontro).

Numa tentativa inicial de falar sobre um vínculo positivo com o professor no ensino fundamental, surge um impasse quanto ao fato de que havia professores não tão bons e acolhedores o quanto esperavam e desejavam. A partir deste

momento começam a falar da vida como alunos na atualidade. Bion (1975) mostra este tipo de atividade mental denominando-o de suposto básico, que tem como objetivo evitar a frustração inerente a aprendizagem por experiência e este está a serviço do princípio do prazer. Nesta vivência regressiva, o grupo não reconhece um processo de desenvolvimento e seus membros buscam compreensão. O que fica em primeiro plano são os aspectos mais primitivos do funcionamento psíquico. Estão presentes as ansiedades vinculadas à agressão, ódio e destruição, típicos do pressuposto de luta e fuga.

Mari: “...eu não consigo mais acompanhar as aulas de um professor, infelizmente a postura dele é grosseira. Ele tem o direito de errar mas o problema é não reconhecer seus erros... quando o aluno é respeitado pelo professor as coisas acontecem...você desrespeita o aluno, e se não reconhecer, isto faz com que aluno se afaste de você... e da disciplina” (1º encontro).

Fazem uma relação do professor com a disciplina: a disciplina só tem sentido quando há empatia com quem ministra; é da boca do professor que sai o conhecimento, se ele é acolhedor o aluno se aproxima, se interessa pelo que é dito, caso contrário ele é repudiado. Como nos coloca Cervone *et al* (1998), há uma complexidade e riqueza da vida psíquica que levam os seres humanos a

possibilidade de eleição de modelos, heróis e ídolos a partir das vivências das primeiras relações, os primeiros vínculos com os pais, transferidas no aqui-agora com o professor. Para Klein (1957), assim como na relação com a mãe quando não satisfaz os desejos inconscientes do bebê, mecanismos de defesa são acionados como: cisão (separação), introjeção (o que é bom fica dentro do aluno) e projeção (as qualidades negativas ficam com o professor). Na medida em que o professor não satisfaz os desejos inconscientes de total aceitação e acolhimento do aluno, ele passa a ser idealizado como objeto mal, que não supre e que pode destruir. Desta maneira, tudo que representa o professor passa a ser mal, persecutório, destruidor. Laplanche e Pontalis (1967) explicam este mecanismo de defesa como uma operação na qual o indivíduo expulsa de si algumas de suas qualidades, sentimentos, desejos e temores que desconhece em si mesmo e os localiza em pessoas e coisas. Para Huber (1995), aquilo que fica intolerável em si, encontra lugar no meio exterior. De uma primeira vivência simbiótica com a figura do professor (*imago* materna), faz um rompimento (cisão, separação) e, o que é ruim e indesejado fica fora e é projetado na pessoa do professor. Se a imagem do professor é boa (seio bom) o conhecimento que sai de sua boca é bom, protege, faz bem e faz sentido. Assim como ocorre com a criança: não basta cuidados básicos de alimentação, limpeza, calor, mas afetividade, aconchego, acolhimento, olhar. O professor tem que ter qualidades, assim como a mãe, de serenidade, leveza, toque e olhar. Neste momento é dado

ao professor um lugar dentro de uma hierarquia que pode determinar o destino do aluno:

Mari: “O professor que ridiculariza ou humilha um aluno, tende a ir a contar isto numa reunião com outros professores e ele pode ficar “tachado”... pode levar a um prejuízo do aluno, outros professores vão tachá-lo...” (1º encontro).

Lisa: “Além dos conteúdos de uma disciplina, o professor deveria estar atento as posturas que tem em relação aos alunos, afinal este modo de ser em sala de aula pode ser um modelo para o ensino...” (1º encontro).

Fany: “...com o professor você aprende postura além de conhecimento” (1º encontro).

Os alunos buscam um modelo de funcionamento para o estabelecimento de um vínculo bom: o modelo que Kaës e Anzieu (1989) denominam de modelo cristão, onde há o predomínio de uma estrutura hierárquica de um grupo com um líder e seus subordinados com missão única a cumprir, assim como Jesus e seus doze discípulos. Neste modelo o sucesso ou insucesso em relação a tarefa a ser cumprida está nas mãos do líder, no caso aqui estudado, nas mãos do professor.

O vínculo bom dependerá da postura do professor: está em suas mãos o destino da qualidade do vínculo estabelecido com os alunos.

Cris: “O resgate do vínculo deve partir do professor, porque o aluno não consegue ir até o professor”(1º encontro).

Sil: “Se ele se sentir injustiçado, ele não procura o professor...” (1º encontro).

Wilma: “Quando pequena, fui acusada pela professora de roubar uma rifa, que não roubei. Minha mãe precisou ir conversar com a professora. A falta de credibilidade, baixou minha auto-estima” (1º encontro).

Lila: “Também fui acusada de colar numa prova, foi humilhante porque a professora desconfiou de mim...” (1º encontro).

Regridem ao passado para poderem compreender o presente. Identificam situações semelhantes em sua vida atual como alunos e quando eram crianças e o quanto as situações se repetem durante a vida. O aqui-agora no vínculo com professor são reedições de vivências da infância.

Até o momento houve predomínio do pressuposto da dependência, onde Bion (1975) aponta que o grupo espera ser sustentado e protegido pelo líder (professor), que deve ser carismático e prover as necessidades existenciais básicas, principalmente de segurança. Tendem a expressar os sentimentos de desamparo e sobrecarregar o líder da responsabilidade do que está acontecendo: ele deve satisfazer suas necessidades e desejos.

Ado: “Quando o professor não conhece bem os alunos ele precisa ser cuidadoso. Se tem um problema com o aluno é melhor chamá-lo e conversar individualmente; jamais expor, o aluno diante dos outros...” (1º encontro).

Fany: “O professor precisa estar atento às individualidades. Cada pessoa tem um modo de ser e o professor precisa conhecer isto dos alunos” (1º encontro).

Há uma busca pelo olhar individualizado do professor para o aluno. Se ele vai ensinar algo tem que ser um a um, assim como a mãe fazia. Ela tem o bebê nos braços, olha em seus olhos e diz palavras acolhedoras; se precisa repreender, deve ser cuidadosa, amorosa. Buscam no professor esta imagem materna, que coloca nos braços e acolhe. A relação mãe-filho, no seu sentido empático-

simbólico que é uma experiência essencial para a criança, será a geradora de compreensão do aqui-agora no vínculo aluno-professor. Há uma transferência da relação e vínculo vivido com a mãe, para a relação e vínculo com o professor na atualidade e desta maneira há uma repetição de protótipos infantis vividos com uma sensação de atualidade acentuada, como ressalta Freud (1900).

Os alunos esperam, também, que o professor tenha a capacidade de colocar-se em seu lugar, e que tenha compreensão dos processos psíquicos que ocorrem com ele. Há o desejo de fusão, de uma vivência plena onde não há separação entre aluno e professor; porém qualquer inclusão de realidade, promove cisão, rompimento. Diante desta vivência psíquica colocam-se em defesa maníaca, e com receio persecutório de ataque, tendem a ver o professor como pessoa que pode falhar. Desta maneira tentam minimizar a fantasia de perseguição diante de um processo de destruição (angústia persecutória), ameaçada pela posição em que colocam o professor.

Neste momento fazem uma relação com a atualidade, eles sendo educadores, também, e de que esta busca de compreensão dos processos psíquicos que vivenciam na relação com seus professores no passado e na atualidade podem ajudá-los em sua prática profissional como educadores, no aqui-agora.

Mari: “Isto são coisas que vão marcando desde a infância, e depois você se tornando educador deve lembrar do que ocorrem em sua formação para não repetir aquilo que não achou bom” (1º encontro).

SUGESTÕES DOS ALUNOS

Neste encontro de líderes e co-líderes foi destacado características e posturas do professor e dos alunos que podem determinar a qualidade dos vínculos estabelecidos na atualidade.

a. Professor

- . Professor bom é aquele que acolhe o aluno (Wilma, 1º);

- . Quando é autoritário dificulta a aproximação do aluno (Ila, 1º);

- . Se não reconhece seus erros dificulta o estabelecimento de um vínculo bom (Mari, 1º);

- . Ter a capacidade de colocar-se no lugar do outro (Clau, 1º);

- . Compreender os processos psíquicos que ocorrem no vínculo com aluno pode facilitar o relacionamento e aprendizagem (Lila, 1º);

- . Há uma diferença entre conhecimento e sabedoria. Com sabedoria o professor auxilia no estabelecimento de um vínculo bom (Sil, 1º)

- . Professor pode ser um líder bom que precisa conhecer seus alunos (Binho, 1º);

- . É necessário que seja uma pessoa confiável e madura (Mari, 1º);

- . Estar atento as individualidades. Precisa conhecer o modo de ser de cada aluno (Fany, 1º)

- . Jamais expor as dificuldades do aluno diante do grupo de alunos (Ado, 1º);

- . Reconhecer suas falhas, isto aproxima o aluno (Luna, 1º).

b. Aluno

- . Aluno que se sente desrespeitado tem dificuldade de se aproximar do professor (Ila, 1º);

- . Precisa sentir confiança no professor (Ado, 1º);

- . O aluno tem suas defesas (Clau, 1º);
- . Sentem necessidade de ser defendidos por alguém mais forte (Wilma, 1º);
- . Não ser acusado indevidamente (Lila, 1º);
- . Precisa ser respeitado em suas idéias mesmo que sejam diferentes do professor (Fadinha, 1º).

c. Professor e Aluno

No primeiro encontro não fazem qualquer referência a uma reciprocidade dos vínculos estabelecidos entre aluno e professor. Houve predominância de idéias e sentimentos de que para haver estabelecimento de um vínculo bom ou mal vai depender das atitudes e posturas do professor. Os alunos têm dificuldade em pensar sobre suas atitudes e como agentes deste processo. Colocam-se nas mãos do professor, do passado e do presente e, esperam que, se houver alguma mudança, esta deve partir dos professores.

4.1.2. 2º Encontro – O amor como ingrediente

Neste encontro iniciam apresentando recursos para que uma pessoa torne-se um bom professor e facilitador de um vínculo positivo com alunos. O amor é colocado como ingrediente principal.

Ila: “Eu vejo o amor como expressão de alguém dedicado, que transmite atenção e carinho para seus alunos” (2º encontro).

Mari: “...importância do professor demonstrar que está interessado no aluno, não só pelas palavras, mas também pelo toque, pelos gestos, pelo olhar...isto é amor...” (2º encontro).

Há uma vivência psíquica que Kaës (1977) chamou de estado do vínculo amoroso, onde o aluno idealiza uma relação simbiótica com o professor. Se as envolturas que o professor faz ao aluno lhe dão segurança, confiança e amor, sente-se aceito, amado, porém, psiquicamente indiscriminado, indiferenciado e com dificuldades para o pensar. A qualidade do vínculo fica delegada ao modo como o professor faz a maternagem, segundo o relato dos alunos. Para Bleger (1984), este estado simbiótico impede a diferenciação e possibilidade de pensamento do aluno: uma tarefa do processo de aprendizagem.

Primeiramente buscam no professor esta representação de *imago* materna, que supre as necessidades de afeto e amor; em seguida, trazem como

possibilidade de discriminação deles como sujeitos, a *imago* paterna do professor (instituição de regras, limites e pensamento).

Wilma: "O profissionalismo, a seriedade no seu trabalho são formas de amor" (2º encontro).

Ado: "É importante que o professor busque o conhecimento para os alunos, isto é, uma forma de demonstração de amor" (2º encontro).

Mostram que não é só o processo de ensino de conhecimentos em si, mas para haver êxito na aprendizagem há o elemento afetivo. A ausência deste não possibilita que o aluno se vincule positivamente com professor e conseqüentemente com os conteúdos acadêmicos. Ocorre identificação projetiva e tendem a modelar-se na imagem do professor a quem admiram através de um processo de identificação. Há um processo regressivo, retornando parcial ou simbolicamente a padrões infantis de reagir ou pensar; da maneira como eles foram cuidados como crianças querem ser cuidados hoje. Para saída desta posição regressiva, precisam de recursos originados pelo professor: a clareza quanto ao conhecimento científico trazido em sala de aula e o conhecimento das particularidades dos alunos (número de alunos, entrada , saída de alunos), próprios da posição paterna (fálica) que cabe a função do professor.

Lisa: “Na nossa sala criou-se uma insatisfação geral, pela junção de duas salas, um exemplo foi de uma aluna que queria discutir um aspecto de um trabalho que está fazendo e precisou esperar a aula inteira para conseguir conversar com o professor” (2º encontro).

O relato da junção de duas salas do curso de Pedagogia na passagem do primeiro para segundo ano dificultou a aproximação com o professor, uma vez que o número de alunos em sala pareceu impedir que fossem escutados individualmente. Mostram que uma mudança na matriz do grupo já estabelecida desencadeou vivências de abandono e dúvidas quanto ao lugar que vão ocupar no mundo afetivo do professor.

Lisa: “Até uma professora que sempre foi muito legal com a turma parece estressada com esta converseira... não conversa mais com a gente sobre nossa vida...” (2º encontro).

Temem que o distanciamento afetivo do professor possa prejudicá-los, aniquilá-los (sentimentos de persecutoriedade), e assim, utilizam-se de mecanismos de luta-fuga, como nos diz Bion (1975), em que há interações

confrontativas e de relutância à situações novas. Tentam fugir do que sentem que está ameaçando: a perda afetiva do professor, que pode se tornar um inimigo ameaçador. Ao depararem-se com esta angústia persecutória buscam uma saída.

Lisa: “Naquele dia passei a aula inteira com vontade de fazer “xixi” mas nem levantei para não passar vergonha” (2º encontro).

Como nos diz Klein (1958), os impulsos destrutivos, variáveis de indivíduo para indivíduo, são parte integrante da vida mental; a agressividade inata está destinada a ser incrementada por circunstâncias externas desfavoráveis, “e de modo inverso é mitigada pelo amor e pela compreensão que a criança pequena recebe” (p.283).

Ado: “Às vezes parece que há um certo desinteresse pelas disciplinas, mesmo que o professor esteja dando tudo de si (2º encontro).

Os impulsos destrutivos, o ressentimento devido as frustrações, a inveja do objeto considerado “todo poderoso” representado na figura do professor, a incapacidade de reconciliar-se, o ódio provocado pela desatenção, despertam ansiedade persecutória. Assim como ocorre na vida psíquica do bebê, no aqui-agora como adultos dirigem ao professor estes atos, reeditando sentimentos

hostis e ações retaliadoras. O que é emocionalmente inaceitável para si, projetam no professor: desejos, temores e emoções. Através deste processo, a ênfase recai sobre a aquisição de algumas das características desse objeto e em ser influenciado por ele, em função do temor da retaliação.

Ado: “Acho que tanto professor como o aluno deveriam fazer auto-análise. A reflexão sobre si próprio poderia melhorar muito a relação; acho que cada um fica jogando a culpa no outro, para achar os motivos de algo não dar certo” (2ª encontro).

Buscam reparar a situação vivida de cisão provocada pelo ódio por não serem totalmente supridos, o que é ruim fica fora, onde são gerados angústias de perseguição e conseqüentemente destruição. Em seguida, a reparação, como forma de aliviar as tensões provocadas por todo processo. Para Klein (1937), este ato de fazer reparação é um elemento fundamental do amor e de todas as relações humanas. Há um início de elaboração das situações vividas até o momento: começam a perceber que o vínculo, seja ele bom ou mal, vai depender do professor e do aluno.

Clau: “Se algo não dá certo é porque tem algo dos dois lados...” (2º encontro).

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

- . O professor deve escutar, olhar, tocar e falar com o aluno (Ila, 2º);
- . Precisa ser calmo e tranquilo (Clau, 2º);
- . Ficar atento às mudanças que ocorrem na sala de aula (Ado, 2º);
- . Buscar conhecimento teórico e prático (Ado, 2º);
- . O autoritário dificulta a relação (Ado, 2º);
- . A dedicação, atenção e carinho facilitam uma boa relação (Ila, 2º);
- . O professor deve ser democrata, aceitar seus limites e dos alunos (Clau, 2º);

- . É importante o profissionalismo, seriedade e amor (Ila, 2º);

- . Aberto à sugestões, isto é respeitar (Gina, 2º);

- . Não se colocar como dono do saber (Clau, 2º);

- . Saber lidar com as diversidades, alunos interessados e alunos desinteressados (Wilma, 2º);

- . Deixar claro seus objetivos (Fany, 2º);

- . Conversar com os alunos (Fany, 2º);

- . Ajudar os alunos na integração (Clau, 2º);

- . Precisa impor-se diante dos alunos (Gina, 2º).

b. Aluno

- . O aluno pode ter idéias diferentes do professor (Fadinha, 2º);

- . Age como criança, por interesse em ser reconhecido pelo professor (Ado, 2º);

- . Tem necessidades afetivas, tanto quanto as crianças (Ado, 2º);

- . Parecem crianças (Lisa, 2º);

- . Mostram desinteresse mesmo quando a disciplina e professor são interessantes (Fadinha, 2º);

- . Conversam muito e isto estressa o professor (Lisa, 2º);
- . A maioria da turma é mulher e isto é difícil, porque conversam muito e é cheia de frescura (Ila, 2º);

- . Grupo grande dificulta a comunicação (Lisa, 2º);

- . A idade do aluno determina um modo de se colocar (Ado, 2º).

c. Professor e aluno

- . Precisam de espaço para auto-análise (Ado, 2º);

. Precisa haver reciprocidade, o vínculo depende dos dois lados (Ila, 2º);

. Há falta de diálogo (Wilma, 2º).

4.1.3. 3º Encontro – O que é ruim está fora

Os alunos falam de uma necessidade de serem cuidados pelo professor, que precisa ficar atento ao que ocorre em sala de aula e as manifestações dos alunos.

Mari: “Quantos alunos ficaram doentes nos últimos meses? São vários... acho que os professores precisavam parar para pensar o porque que os alunos se mostram desinteressados... “(3º encontro).

De alguma forma esperam um olhar materno do professor, que possa olhá-los, compreendê-los, não sobrecarregá-los, conhecer suas histórias de vida.

Clau: “...as pessoas não tem tempo para fazer tudo...” (3º encontro).

Mari: "...todos trabalham o dia todo e fica difícil..." (3º encontro).

Trazem recordações dotadas de intenso valor afetivo. Mostram necessidade de um cuidado similar ao da mãe que se originou nas primeiras relações no seio materno, conforme Laplanche e Pontalis (1967). Esta imagem de cuidador é originada a partir de protótipos infantis e inconscientes de personagens que orientam a forma em que o sujeito apreende os demais e são elaboradas a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasmáticas com o ambiente familiar. Para Jerusalinsky (1988) há uma busca humana nas vivências primárias (fusão com a mãe), o referencial para que tenham um vínculo bom com o professor.

Embora a escola seja um espaço de ensinar conhecimentos sociais, há um cansaço apontado pelos alunos que impedem o pensamento e criação.

Mari: "A gente que faz um curso universitário, ...que é necessário dedicação... você vem com uma carga de trabalho e chega na sala de aula o professor desembesta a falar..." (3º encontro).

Fany: “...acaba tendo um nível de exigência além do que a gente possa dar conta” (3º encontro).

Para Freud (1913, p. 286), “há uma ambivalência, uma facilidade para atitudes contraditórias”. Se queixam do funcionamento da escola, do ensino e da busca de conhecimentos; colocam-se numa posição regredida de bebês que não tem como realizar a tarefa de aprender e precisam de ajuda e compreensão. Fazem um contra-investimento no curso de Pedagogia e na figura do professor que representa este curso. Como diz Klein (1937), a tensão criada por “fantasias de conflitos e os medos ligados a elas está por trás daquilo que chamamos consciência vingativa” (p. 381). Aquilo que é odiado neles mesmos é projetado, transferido para fora, no curso e no professor; a projeção acaba tendo repercussões: colocam para fora as emoções e pensamentos de maneira hostil, e assim, atacam e agridem.

Wilma: “Como trabalhamos o dia todo, eu acho que deveria ser dado tempo em sala de aula para ser feito os trabalhos” (3º encontro).

Mari: “Quantos alunos ficaram doentes nos últimos meses... a vida não é estudo. Todos do grupo falaram que não estão bem, estão estressados e que tem vontade de sair da Faculdade” (3º encontro).

Fany: "...o professor não dá abertura para se falar de coisas que estão acontecendo na vida dos alunos" (3º encontro).

Tendem a lutar contra a posição de dependência e tendem a expressar os sentimentos de desamparo e sobrecarregam o líder, aqui representado pelo professor, da responsabilidade do que está acontecendo com eles. O professor, representa no imaginário dos alunos aspectos míticos: um salvador que vai tirá-los das vivências de conflito, com a missão de resolver as ansiedades vinculadas à agressão, ódio e destruição. Para Bion (1975), este pressuposto vivido é do acasalamento onde as pessoas se unem para resolver um conflito iminente.

Quando há tarefas, que para Freud (1901) é um processo próprio na construção do conhecimento, sentem-se atacados pelo professor. Tendem a fantasiar de que a universidade é um lugar de realização de desejos movidos pelo princípio do prazer. Os novos objetos possíveis de prazer advindos pela aquisição do conhecimento que é possível na universidade, estão ligados a sua mente inconsciente às primeiras gratificações recebidas da mãe, porém, numa primeira instância, o desejo é de que continuem sendo supridos, no aqui-agora na relação com o professor de: afeto, compreensão, carinho e tolerância, ou seja, serem alimentados plenamente.

O fato do professor dar trabalhos, dar regras, programas e prazos, faz com que se sintam ameaçados e, conseqüentemente atacam como forma de defesa do ego. O processo de ensino é algo que vem representar o princípio da realidade e

eles ressentem-se, pois há necessidades primárias que desejam suprir no vínculo com o professor.

Fadinha: "...trazer coisas que estão acontecendo é muito importante; não é só a matéria que o professor programou." (3º encontro).

Fany: "...o professor não dá abertura para se falar de coisas que estão acontecendo na vida. Então a Faculdade não faz relação disto tudo com a nossa vida" (3º encontro).

Lisa: "Não é levado em consideração a condição financeira do aluno" (3º encontro).

Transferem para o professor e a instituição aspectos primitivos de vivências infantis e o que é ruim, está fora deles. Mostram-se inseguros e desconfiados de que possam ser prejudicados pelo professor. Apresentam dificuldades para pensar e assumir seus compromissos, funcionando pelo princípio do prazer, negando o caráter da tarefa de aprender na universidade.

Tendem a cindir (separar) impulsos e objetos, uma das atitudes primordiais do *ego*, segundo Klein (1958). A ansiedade persecutória em temor à vingança do professor, reforça a necessidade de manter o objeto amado separado do objeto perigoso, aqui representado pelo professor e a instituição; há necessidade de cindir o amor do ódio. Através da cisão dos dois aspectos, num primeiro momento agarram-se ao mal, expondo o espaço de ensino como inteiramente hostil que eles temem e tentam destruir.

Luna: “Será que o professor não percebe quando os alunos não estão mais interessados? Não é possível porque ele está ali de cara com eles” (3º encontro).

Mari: “Tem professor que não está nem aí, ele continua na mesma postura... vejo que é difícil para os professores ouvirem os alunos” (3º encontro).

Há uma projeção hostil de suas queixas e uma dificuldade em lidar com a frustração de que estão na escola, para pensar. Ressentem-se amargamente pela falta que sentem de um amparo total do professor: de terem que abandonar uma posição de dependência em relação ao professor e que não estão ali para serem supridos de suas fantasias infantis.

Fany: “...tem professor que não vale nem zero, não demonstra conhecimento e nem respeito pelo aluno” (3º encontro).

Utilizam o mecanismo de luta e fuga, descrito por Bion (1975), que diante destas interações confrontativas e de relutância com as novas situações, tentam fugir do que sentem que está ameaçando, caracterizando vivências de fantasias persecutórias. As ansiedades presentes são vinculadas à agressão, ódio e destruição.

Fadinha: “Outro aspecto é a avaliação... ela não é justa, o professor pede para dizer que o “acha” e depois não aceita a resposta... “ (3º encontro).

Mari: “...que o professor é este que tem doutorado e tudo? “ (3º encontro).

Lisa: “Teve um dia que fomos ter aula de informática e tinha alunos do curso de administração usando; ele nem pediu para estes alunos liberarem os computadores para os alunos da pedagogia... “ (3º encontro).

Num processo de clivagem (separação) colocam o mal fora e tudo é ruim: o professor, o coordenador do curso e a instituição. Há um ressentimento que se volta contra as pessoas ou o mundo (instituição) e suas raízes estão na infância. No momento não percebem e sentem o professor como um bom substituto dos pais da infância, como para Klein (1937, p.383) “cujo amor é um auxílio infalível durante seu sofrimento”. Desta maneira não sentem conforto e parece doloroso deixar de lado a satisfação suprema e buscar fontes substitutas que possam distribuir a ajuda e amor de que necessitam no aqui-agora da vida escolar.

Mari: “Senti na última reunião com o coordenador do curso que a gente não tem a quem recorrer... parece que estamos abandonados” (3º encontro).

Fany: “...a instituição não toma atitudes” (3º encontro).

A ansiedade vivida é de natureza predominantemente depressiva. Os sentimentos de culpa têm raízes na infância e a tendência a fazer reparação, desempenha um papel importante para possíveis sublimações e relações de objetos e o bom estabelecimento de vínculos.

Wilma: "...falta conversa com o professor" (3º encontro).

Mari: "...os alunos precisam ter um consenso para ir falar com o coordenador ou professor" (3º encontro).

Ado: "Acho que nós vivemos brigando por coisas pequenas que ocorrem na sala de aula" (3º encontro).

Ado: "O aluno precisa ver como falar com o professor; também precisa ter respeito" (3º encontro).

Fadinha: "Parece que nem o aluno e nem o professor tem uma postura correta. O jeito de um vai interferir no jeito do outro" (3º encontro).

Parece que a pulsão de fazer reparação pode manter afastado o desespero criado pelo sentimento de culpa. Há uma tentativa de reparação e, desta maneira, a possibilidade de recriar através de interesses construtivos na relação com o professor. Para Klein (1937), este ato de fazer reparação é um componente essencial da habilidade de amar. A partir deste estágio em que estão, podem receber e aceitar o que vêm do mundo exterior e buscar um equilíbrio entre dar e receber, e assim pode haver vínculos agradáveis e satisfatórios com o professor.

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

- . Pedir trabalhos que possam ser realizados em sala de aula (Wilma, 3º);
- . Saber o por quê do desinteresse aluno (Mari, 3º);
- . Lidar com a realidade do aluno (Mari, 3º);
- . Não jogar trabalhos sem explicar (Lila, 3º);
- . Coerência entre os professores (Fadinha, 3º);
- . Fazer relação da disciplina com a vida (Fany, 3º);;
- . Ser mediador entre o mundo e o aluno, entre a teoria e a prática (Fany, 3º);
- . Levar em consideração condições financeiras do aluno (Lis, 3º);
- . Não ficar somente falando, usar outros recursos (Clau, 3º);

- . Avaliar com clareza (Fadinha, 3º);
- . Fazer relação com a vida do aluno (Fany, 3º);
- . Não perder trabalho dos alunos (Ado, 3º);
- . A coordenação é a ponte entre aluno e a instituição; precisa estar aberto (Mari, 3º);
- . Não ser repetitivo (Sil, 3º).

b. Aluno

- . Se sente muito exigido (Fany, 3º);
- . Precisam de tempo para esclarecer dúvidas (Ado, 3º);
- . Tem muito trabalho para ser entregue, sentem-se cansados (Mari, 3º);
- . Precisam falar o que pensam (Fadinha, 3º);
- . Precisam entender o que está sendo dado para se interessar e participar (Lisa, 3º);

- . “Não prestam atenção porque a aula é cansativa, ou se torna cansativa. porque não prestam atenção?” (Lila, 3º);

- . Queixa-se muito (Fany, 3º);

- . Precisa articular-se entre colegas (Wilma, 3º);

- . Tem aluno grosseiro (Mari, 3º);

- . É necessário consenso entre alunos (Mari, 3º);

- . Sentem dificuldade em falar com professor (Clau, 3º);

- . O jeito do aluno interfere no jeito do professor (Ado, 3º).

c. Professor e Aluno

- . Com o tempo os professores vão se cansando das atitudes repetitivas dos alunos (Lisa, 3º);

- . O jeito do professor e o jeito do aluno vão interferir no vínculo (Fadinha, 3º).

4.1.4. 4º Encontro – As feridas no vínculo: amor e ódio

Neste encontro os alunos apontam o lugar privilegiado do professor como um lugar destacado do saber e que comunica um sistema de valores. Circulam afetos e fantasias na ordem da separação (cisão); buscam um modelo substituto de modelos anteriores: das figuras parentais. O professor é um possível objeto identificatório dos alunos e, como tal, é alvo de projeções positivas ou negativas, segundo Marti (1994).

O professor como representante da instituição (lugar de transmissão da cultura e sociedade), funciona como espelho que permite ao aluno visualizar a imagem de seu projeto identificatório em relação ao fazer e ser profissional como ser social e, em consequência, um ser pessoal. Isto faz com que o aluno encontre no professor um modelo, cuja atividade e seu discurso se fundam na onipotência de suas idéias, seus atos, convicções e teorias. Nesta transição entre o fantasmático e o real, projetam no professor suas insatisfações e temores, próprios do processo de crescimento.

Lisa: "...se naquele momento você está com raiva do professor, você dá nota baixa na avaliação feita pela instituição; se você gosta, dá notas boas" (4º encontro).

Clau: “...é difícil separar a razão do sentimento, mas é difícil, e fico pensando “melhor com o professor do que sem ele” (4º encontro).

Vivenciam o pressuposto de luta e fuga, que para Bion (1975), onde há interações confrontativas e de relutância às situações novas, há movimento de fugir do que sentem que está ameaçando. Percebem o líder (professor) como tirânico tendo que enfrentar o suposto inimigo como ameaçador. A forma que encontram para se defender é: ora fugindo não expressando suas idéias, ora atacando o perseguidor. Uma forma que encontram é através da avaliação de desempenho realizada na instituição onde as ansiedades são vinculadas à agressão, ódio e destruição.

Lisa: “... avaliamos pelo sentimento e não pela competência do professor” (4º encontro).

Binho: “A avaliação vem num momento errado, nm dia errado: ou deveria ser mais para frente, ou um pouco antes, porque um dia antes tivemos uma discussão... tínhamos várias reivindicações e ele não se mostrou aberto” (4º encontro).

Fany: "...eu penso que um professor pode ser muito competente, mais isto não lhe dá o direito de fazer "show", escândalo, falar atravessado com o aluno" (4º encontro).

Estão podendo entrar em contato com a realidade a partir do momento em que conseguem assumir a responsabilidade por suas decisões e tolerar frustrações. Fazem idealizações para evitar sensações de impotência e desamparo . Sentindo-se ameaçados pelo professor, porque este não fez o acolhimento pleno (fusão), defesas são ativadas. As emoções dominantes são de hostilidade, medo e força, aspectos estes típicos da posição esquizo- paranoíde , projetando o que é ruim para fora, ficando com o bom para si, como aponta Klein (1932).

Fadinha: "Tem professor que gera tanta raiva para alguns e para outros não. Parece que queremos a perfeição e nem sabemos o que é perfeição" (4º encontro).

As emoções são intensificadas: impulsos destrutivos onipotentes (o professor é avaliado negativamente), ansiedade persecutória (o professor vai prejudicá-los) e cisão (o que é ruim está no professor). Demonstram uma voracidade em relação ao professor pois ele não parece suficientemente bom e precisa ser destruído.

Diante destas vivências destrutivas tendem a fazer reparação com medo da agressão que pode vir do professor. Conforme Kaës (1977), colocam-se no pressuposto de acasalamento (ou emparelhamento), onde acentuam-se as características da posição depressiva. Começa a haver percepção do professor como objeto total: aquele que frustra é o mesmo que gratifica. Há uma tentativa de reparar positivamente e integrar suas agressões e hostilidades na pessoa do professor.

Clau: “...eu vejo as falhas que tenho como professora, porque sou um ser humano, então fica mais fácil compreender e aceitar os professores que temos aqui” (4º encontro).

Clau: “Eles são seres humanos, tem suas falhas, seus acertos, mas acho que como alunos não aceitamos suas falhas” (4º encontro).

Há uma ambivalência de sentimentos: ora de ódio porque não tem o que esperam, ora de amor quando são atendidos em suas necessidades. O professor, em sua posição frustra e impõe regras; eles se vingam dando nota baixa na avaliação de professores. Para Freud (1912), isto é fruto de uma ferida narcísica e ocorre porque se sentem feridos. A não compreensão do professor, a sua indisposição em relação ao aluno, sua arrogância e falta de carinho, gera insegurança e atitudes agressivas.

Binho: "...na verdade acho que avaliamos os professores da forma como sentimos que eles nos avaliam" (4º encontro).

Ila: "Sentimos que a avaliação feita pelos alunos em relação aos professores é ilusória, pois não muda nada..." (4º encontro).

Lila: "...acho que o modo de avaliar os alunos faz com que gere distanciamento... quando vem as notas é uma loucura" (4º encontro).

No sentido negativo, transferem na relação com o professor seus dilemas e angústias. O processo de operatividade que está presente no processo de aprendizagem que inclui: escrever, ler, fazer provas, trabalhos, criar e pensar, frustram os alunos. O professor representa este mediador entre o real e o fantasmático, e para eles é difícil lidar com estes papéis.

Fany: "Os trabalhos que são pedidos tem que ter um sentido: ou vale nota, ou não... Os critérios de avaliação de um trabalho também precisam ficar claros" (4º encontro).

Ado: "Tem professores com ótimo conhecimento, porém com dificuldade de expressar" (4º encontro).

Lila: "...acho que o sistema de ensino é muito tradicional e que tem professores muito autoritários: acham que são donos da verdade" (4º encontro).

Expressam os ruídos de comunicação e há dificuldade em compreender o que ocorre. Parece que não se sentem ouvidos e não ouvem.

Lila: "tem professor que chega ao cúmulo de dizer ao aluno para perguntar coisas que não entendem para o colega do lado..."(4º encontro).

Lisa: "...o uso do microfone é um exemplo. O microfone está lá na sala e tem professor que não usa...parece que não se importa com o aluno" (4º encontro).

O professor é o representante da instituição: é o mediador do saber histórico, intermediário de um universo simbólico de saberes, normas, valores, fantasias e modelos identificatórios, que legislam o verdadeiro e o falso, o bom e o mal, o belo e o feio. Para Marti (1994), o professor torna-se tela de projeções dos alunos na busca de crescimento e amadurecimento, ou seja, de ser inserido na cultura e sociedade através de uma identificação profissional. Se o professor olha

e atende o aluno em sua individualidade, gera um sentido inicial de identidade e reconhecimento.

Lisa: “Tem professor que você percebe que faz questão de chegar até o aluno e saber se ele está entendendo...” (4º encontro).

Mari: “O olhar do professor é muito importante para nós...” (4º encontro).

O olhar tem sentido de acolhimento e reconhecimento que remete a um vínculo de dependência materna. A salvação do aluno é o olhar do professor: salvação de suas tarefas, do pensamento gerador de aprendizagem, da criatividade e amadurecimento, que parecem processos ameaçadores num primeiro momento.

Buscam inicialmente um modelo de identificação que não os frustrem. Transferem para a figura do professor aquele que vai suportar tudo o que vier do aluno de forma incondicional e sua fala é escutada através desta posição especial que ocupa no inconsciente dos alunos.

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

- . Ser seguro, com domínio do conteúdo da disciplina, saber se relacionar (Fany, 4º);

- . Saber ouvir (Binho, 4º);

- . Humildade, disposição para o aluno (Clau, 4º);

- . A arrogância dificulta o bom relacionamento (Clau, 4º);

- . Não ser autoritário (Binho, 4º);

- . Clareza nos critérios de avaliação (Fany, 4º);

- . Estar aberto para explicar quantas vezes for necessário (Lisa, 4º);

- . Ter facilidade para expressar (Ado, 4º);

- . Saber se o aluno escuta e entende (Lisa, 4º);

- . Ter proximidade física (Ado, 4º);
- . Olhar o aluno, ser pessoal (Ila, 4º).

b. Aluno

- . O aluno avalia o professor pela emoção e sentimento e não a competência do professor (Lisa, 4º);
- . Avaliam mais as atitudes e posturas do professor do que o conhecimento (Fany, 4º);
- . Espera perfeição do professor (Fadinha, 4º);
- . Não aceita falhas do professor (Clau, 4º);
- . Avalia o professor conforme sente que foi avaliado (Binho, 4º);
- . Critica muito, mas não olha para si (Ado, 4º);
- . Precisa de espaço na Faculdade para tratar de conflitos na relação com os professores e com a Instituição (Fany, 4º).

c. Professor e Aluno

- . Precisam aprender a conversar (Clau, 4º);

. Aprender a discriminar as situações (Ila, 4º);

. Há mudanças nas pessoas, ninguém é igual o tempo todo (Lisa, 4º).

4.1.5. 5º Encontro – Vínculo bom depende dos dois

A psicanálise nos mostra, como nos diz Freud (1913), que as atitudes emocionais dos alunos com seus professores já estão estabelecidas numa idade precoce e diz que "a natureza e qualidade das relações da criança com as pessoas já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida" (p.287). Todos que vem a conhecer, posteriormente, em seu crescimento, tornam-se possíveis figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos e estas novas relações remetem ao que é chamado de *imagos* do pai, mãe, irmãos e irmãs, ou outro que tenha cuidado da criança. Há uma herança emocional de simpatias e antipatias, amizades e inimizades, fruto destes primeiros protótipos infantis. No grupo de alunos fazem estas recordações para falar do aqui-agora da relação com professores na Faculdade.

Lisa: "...sempre nos foi passado que o professor é aquele que tem um conhecimento absoluto... será que não é isto, que vemos o professor além..." (5º encontro).

Cris: "...os pais passam esta visão, este modo de relação e parece que fica dentro da gente. Desde pequeno vem aquela fala da mãe para respeitar o professor, ser bem comportado" (5º encontro).

Fany: "Você fica como uma criança... leva uma repreensão e isto faz com que se sinta como criança..." (5º encontro).

A relação com o professor fica determinada pelas primeiras relações estabelecidas com os pais e com o significado das mesmas: o materno e paterno. A entrada do pai na vida da criança para Freud (1913), é identificada como perturbadora da vida instintiva: ele introduz regras e limites à dependência estabelecida com a mãe (estado fantasioso de fusão e completude). O professor torna-se, posteriormente, este objeto de continuidade da função paterna: um modelo a ser imitado ou hostilizado, ou eliminado para que possamos tornar seu lugar). É gerador de ambivalência emocional: ora com impulsos afetuosos, ora hostis, dependendo de como foram vividos na infância. É a possibilidade de passagem de uma dependência total em relação à mãe, para introdução ao mundo real (função paterna). Como nos diz Klein (1959), as figuras arcaicas reaparecem com freqüência nas relações atuais e, com freqüência, os problemas

que não foram resolvidos na infância são revividos na atualidade. Se as ansiedades geradas são persecutórias (destrutivas) não tão intensificadas, é possível uma projeção no professor de bons sentimentos, sendo base para uma relação empática. Porém, se as ansiedades são intensificadas, sentimentos hostis, rebeldes, de oposição e rejeição ficam vivificados.

Fany: “É complicado porque tem professor que é mais aberto e isto facilita a relação; tem professor que não dá abertura para o aluno se posicionar” (5º encontro).

Wilma: “...o aluno fica inibido, assim como a criança” (5º encontro).

Fany: “Será que de alguma forma nós alunos temos carências e espera que o professor seja sempre acolhedor e compreensivo?” (5º encontro).

Wilma: “...parece que estamos carentes, porque chegamos do trabalho, cansados e ficamos esperando que aquele momento em aula seja bom, ...que o professor seja um modelo bom...” (5º encontro).

Como nos diz Klein (1932), “os objetos tornam-se uma fonte de perigo para a criança e, no entanto, na medida em que eles se apresentam de um jeito bondoso, também representam um apoio contra a ansiedade” (p.197). Apontam

que se o professor tem atitudes acolhedoras possibilita que num segundo momento possam aceitar as regras e limites por ele impostas.

Wilma: "...a gente fica esperando o melhor, que o professor tenha bom humor... porque estamos precisando disto" (5º encontro).

Lila: "Tem uma professora que tenta abrir nossa cabeça, entre aspas, tem todo esforço e a gente não consegue... nós nos dispersamos em conversas" (5º encontro).

Ado: "Tem professores que fora da sala de aula são muito legais, tem trocas, mas na sala de aula é impossível, colocam-se num pedestal; isto faz com que o aluno fique bloqueado" (5º encontro).

Mostram a dificuldade em perceber o professor como objeto total que tem o bom e o mal dentro de si. Apontam o professor como pessoa: fora da sala de aula como legal, bom, porém dentro da sala de aula é indesejado, ruim. Ou seja, ao colocar-se na posição de professor, aquele da ordem do fazer e pensar pode torna-se um objeto mal. Freud (1917), deu o nome de ambivalência a esta facilidade para atitudes contraditórias das pessoas. Em 1914, Freud relata um artigo sobre a escolha de uma profissão e diz que "é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas

ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres” (p. 286).

Fany: ...”sempre a forma que o professor se coloca facilita ou não a aproximação e um bom vínculo” (5º encontro).

Lisa: “...se coloca as suas posições como verdades absolutas, o aluno não tem condições de se aproximar” (5º encontro).

Lila: “Tem pessoas que criam esta barreira e para o aluno é difícil lidar com isto” (5º encontro).

Lisa: “Muitos de nós somos professores e já fizemos outros cursos, temos alguns conhecimentos, ...se não houver possibilidade de trocas isto vai dificultando a relação” (5º encontro).

Fany: “...eu sei que a escolha por Pedagogia não foi o ideal porque quero trabalhar com criança especial... “(5º encontro).

Os alunos têm dificuldade em perceber que o vínculo é resultado do modo de ser do professor e o modo de ser deles e mostram-se inábeis para fazer esta junção até o momento. Depositam no professor a tarefa de aproximação, respeito e compreensão das falhas dos alunos, e mostram que quando há uma postura de prepotência e arrogância (colocar-se no “pedestal”), do professor, é criado um

distanciamento maior que dificulta as conquistas posteriores no processo de aprendizagem.

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

- . Foi passado na infância que o professor é aquele que tem conhecimento absoluto (Lisa, 5º);
- . Ele determina o modo de reação do aluno (Binho, 5º);
- . A abertura para diálogo com aluno fundamental (Fany, 5º);
- . O professor fechado constrange o aluno (Fany, 5º);
- . Ter bom humor, amigável, ser um modelo (Wilma, 5º);
- . Precisa ser "super-herói", inabalável (Lila, 5º);
- . Precisa detectar o porquê do desinteresse do aluno (Fany, 5º);
- . Ser muito compreensível com as dificuldades dos alunos (Wilma, 5º);

- . Tem expectativas positivas em relação aos alunos (Wilma, 5º);

- . Amigável, não ser rude e prepotente (Ado, 5º);

- . Ter interesse que o aluno entenda e absorva os conhecimentos (Cris, 5º);

- . Aproximar-se do aluno quando este mostra-se desinteressado (Lila, 5º);

- . A forma como se coloca facilita ou não a aproximação e um bom vínculo (Fadinha, 5º);

- . Não impôr os conhecimentos como únicos e verdadeiros (Fany, 5º);

- . Aceitar a visão de mundo do aluno (Lila, 5º).

b. Aluno

- . Desde pequenos são ensinados de que o professor é detentor do saber (Cris, 5º);
- . Aluno regride à infância quando professor repreende (Fany, 5º);
- . Espera acolhimento do professor diante de suas limitações (Wilma, 5º);
- . Sendo também educadores, ficam mais críticos e exigentes (Lisa, 5º);
- . São educados para obedecer, ter medo (Fadinha, 5º);
- . Pensam que professor é “super-herói” (Lila, 5º);
- . O desinteresse do aluno pode ser em função de dificuldades emocionais e físicas (Fany, 5º);
- . O aluno tem dificuldade em se aproximar do professor “quietão” ou autoritário (Binho, 5º);
- . Se o professor tenta impôr seu conhecimento, isto inibe o aluno (Fany, 5º);

. É difícil questionar o professor quando ele não dá abertura (Fany, 5º).

c. Professor e Aluno

. A relação depende dos dois lados. Não tem professor e nem aluno perfeito (Ado, 5º);

. Cada um tem um jeito de ensinar e ser, isto ajuda os alunos a formarem um modo de ser profissional (Ado, 5º);

. Num primeiro momento a postura do professor vai determinar o modo de relação, mas o jeito do aluno também vai interferir (Ado, 5º);

. É preciso ter abertura e trocas entre alunos e professores (Lisa, 5º).

4.1.6. 6º Encontro – De encontro ao “eu” e depois “nós”

A partir deste encontro os alunos vão descobrindo que existe convivência e compartilhamento nas relações. Tomam consciência de que não se conhecem e, desta maneira, têm dificuldades de conhecer o outro: seja outro aluno, seja o

professor. Surge movimento de conhecimento do outro: o nome das pessoas, suas necessidades, de onde vieram e onde estão no momento.

Lisa: “A ... vai falar. Agora eu aprendi que ela gosta de ser chamada de ...” (6º encontro).

Fany: “...tem pessoas da sala que eu não sei o nome até hoje e estamos no 2º ano” (6º encontro).

Wilma: “Quem tem nome duplo é complicado porque o professor por exemplo, quando faz chamada, chama pelo primeiro nome e a turma acaba acostumando” (6º encontro).

Fazem este movimento de olhar para si e para o outro. Saem de uma posição que vinham assumindo até o momento de que o vínculo, seja ele de uma forma ou outra, depende do professor, para um olhar para si através de investigações, questionamentos e reconhecimentos. Estão buscando o “quem eu sou”. Ao invés de olhar para fora e ter o professor como determinante do vínculo, estão olhando para si, para suas atitudes e seus posicionamentos. Fazem

movimento de reparação, onde buscam em si as razões para o sucesso ou insucesso no vínculo com o professor. Fazem uma inversão das situações identificando-se, então, com o professor : “ser realmente atencioso implica se colocar no lugar dos outros”, ressalta Klein (1937, p. 352). Esta capacidade de identificação demonstrada pelo grupo possibilita um início de compreensão de que o vínculo depende dos dois lados (aluno e professor) e que para compreender o outro é necessário compreender a si próprio.

Fany: “Muitas vezes percebemos que o professor arruma um jeito de passar o conteúdo, ... os alunos estão dispersos, conversando ou desinteressados...” (6º encontro).

Lila: “No meu grupo também falaram de uma desmotivação dos alunos, acho que é pelo cansaço e isto interfere no modo de agir do professor” (6º encontro).

Mari: “...os alunos têm dificuldades com os outros alunos... não sinto que o professor menospreze quem é crítico, acho que é mais entre os alunos...”(6º encontro).

Em sequência, utilizam-se do mecanismo de fuga e luta , fazendo uma união entre eles, alunos e, deixando o professor de fora. Eles é que provocam e se mostram desinteressados. Se antes o vínculo dependia do modo de ser do professor, agora fica localizado neles, alunos, a qualidade do vínculo. Fazem uma identificação projetiva: agora, quem é desinteressado, autoritário e imediatista são os alunos. Incorporam as características e qualidades do professor em seu sistema de *ego* como forma de aliviar as ansiedades geradas até o momento, uma vez que o professor era , até então, objeto de depósito de todas as qualidades positivas e negativas (principalmente negativas) e como determinante do vínculo bom ou mal. Ansiedades de perseguição permearam o discurso até o momento, uma vez que o objeto (professor), é atacado e pode haver uma reação de ataque do mesmo; desta maneira fazem uma inversão de olhar para alívio de tensões. Para Kaplan e Sadock (1996), este movimento é a primeira possibilidade de olharem para si.

Fany: “..tem aluno que sente medo de discutir questões relacionadas ao vínculo com o professor, fica receoso de ser perseguido depois...” (6º encontro).

Lisa: “...ainda tem pessoas que acham que há uma posição nossa de submissão à autoridade hierárquica do professor” (6º encontro).

Os alunos estão se conhecendo e percebem que as atitudes infantis que apresentam em sala de aula podem levar ao desinteresse do professor. Mostram que são individualistas e que têm dificuldades em estabelecer relações com o grupo de alunos. Tendem a procurar satisfações individuais na relação com o professor. Há competição, inveja, amor e ódio nas relações entre alunos e a tendência é projetar estes elementos no líder (professor). Mas, estão olhando para si, percebendo aspectos que antes estavam velados e protegidos no inconsciente.

Fany: "...achamos que isto tem a ver com nossa educação; é difícil mudar, mesmo sendo adultos" (6º encontro).

Mari: "...sinto que em nossa sala há muita competição" (6º encontro).

Lisa: "...tenho coisas que eu já nem falo, porque tem pessoas que não aceitam o representante de grupo e aí fica difícil" (6º encontro).

Clau: "Então fica algo individualista, cada um pensa em si próprio; se para um está bom, não interessa os outros" (6º encontro).

Algumas emoções são desencadeadas e determinam este comportamento. Surgem imagens precisas e poderosas antes despercebidas e revelam imagens interiores e angústias.

Fany: "...eu quero estudar num lugar legal, que as coisas sejam claras e profundas. Aqui não tenho certeza se é um bom lugar, eu fico em dúvida" (6º encontro).

Mari: "Eu muitas vezes me questiono o porque eu estou aqui, porque não fico com meus filhos" (6º encontro).

Sentem-se ameaçados: o "eu" está ameaçado quando há o risco de se colocarem em evidência e tendem a esconder para si mesmos . Neste momento voltam a colocar no professor características que dificultam uma boa relação.

Lisa: "Acho que o professor poderia ajudar mais, mas não acho que saibam o que os alunos precisam" (6º encontro).

Fany: "Tem professores que de alguma forma ridiculariza uma pergunta e eu acho que isto não pode acontecer..." (6º encontro).

Neste interjogo de imagens há o imaginário grupal onde circulam emoções, idéias e sentimentos: ora em relação ao professor, ora em relação a eles, alunos. Há um *feedback* dos sentimentos melhorando a compreensão interpessoal e, neste momento parecem resolver as tensões intragrupo. Para Anzieu (1993), isto produz um clima fortemente emotivo e, num primeiro momento, uma forma de alguns integrantes imporem seus pontos de vista, satisfazerem seus desejos e, até mesmo, contrariar a ação construtiva do grupo.

Wilma: "...o que percebo é que não há espaço para conversar no grupo de alunos" (6º encontro).

Lisa: "...a gente não tem unidade" (6º encontro).

Por outro lado, há uma tomada de consciência quando percebem que há um movimento a ser realizado por eles alunos que determina e determinará a qualidade dos vínculos na atualidade.

Lisa: "...esta organização de grupo é nossa responsabilidade, não somos mais crianças; nós não temos que aceitar as coisas passivamente, temos que organizar nossos pensamentos e ações" (6º encontro).

Há início de uma ação construtiva através desta compreensão de que o vínculo depende dos dois lados: professores e alunos. O olhar para o outro, o olhar para si e uma integração destes olhares demonstra um processo de reparação de todos aspectos relatados anteriormente. Esta vivência parece aumentar a capacidade dos alunos aceitarem o bem que vem do mundo representado pelo professor na instituição. Como nos diz Klein (1937), “esse equilíbrio satisfatório entre dar e receber é a condição primordial para a felicidade posterior” (p.384).

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

- . Fica desinteressado quando o aluno não presta atenção (Luna, 6º);

- . Perde a motivação e entusiasmo em função do comportamento do aluno (Fany, 6º);

- . A mudança de atitude pode ser em consequência do modo como os alunos agem (Fany, 6º);
- . Se o professor é mais fechado e autoritário dificulta a conversa (Fany, 6º);
- . A impaciência do professor diante de algumas perguntas dos alunos, cria distanciamento (Clau, 6º);
- . Não pode ridicularizar as perguntas e questões dos alunos (Fany, 6º);
- . Precisa ajudar o grupo de alunos a se organizar (Lisa, 6º).

b. Aluno

- . Precisam-se conhecer e olhar mais para si (Lisa, 6º);
- . Mostra desinteresse pelos conteúdos e professores (Luna, 6º);
- . A postura do aluno interfere no vínculo com o professor (Fany, 6º);
- . O aluno fica desmotivado pelo cansaço (Lilian, 6º);

- . O aluno coloca-se como submisso (Lisa, 6º);

- . Há dificuldades na relação entre alunos e projetam na disciplina e professor (Mari, 6º);

- . Competem entre si e esperam que os professores resolvam suas dificuldades (Mari, 6º);

- . Precisa ser crítico e questionador (Gina, 6º);

- . Precisam de representação e organização (Wilma, 6º);

- . Têm dificuldade em chegar a um consenso (Lisa, 6º);

- . Nem sempre estão no curso que querem (Mari, 6º);

- . São individualistas (Clau, 6º).

c. Professor e aluno

- . Os dois fazem a história da relação (Wilma, 6º);

- . Não fica claro o vínculo entre aluno e professor e isto dificulta qualquer discussão (Wilma, 6º);

- . As atitudes do aluno interferem no modo do professor estar e vice-versa (Fany, 6º);

- . Quando os alunos e professores são mais abertos facilita um vínculo positivo e não há medo de perseguição (Fany, 6º);

4.1.7. 7º Encontro – Reflexão, análise e construção afetiva

Primeiramente falam de um cansaço do ano que tiveram: estão no fim do ano e percebem o quanto foi trabalhoso este processo de construção.

Fany: “Vai chegando ao final e parece que o cansaço chega junto. Não sei dizer direito o por quê” (7º encontro).

Wilma: “Falta pouco para acabar o ano e chegar o Natal... acho que pode ser o fato de ser um momento de reflexão, um momento de pensar sobre a própria vida” (7º encontro).

Fazem movimento de busca de sentido para este momento de suas vidas. Referem-se a este processo de reflexão, análise e construção, também representado pelo dia de Natal onde as pessoas tendem à reflexão. Natal quer dizer nascimento, renovação e ressurreição: uma mudança almejada e uma transformação possível. Há um processo associativo na organização das formas do pensamento que, segundo Kaës (1997, p. 217), “o trabalho da memória recai sobre a transformação das marcas das experiências sensoriais, perceptivas e representacionais”. Há uma desocultação do que estava esquecido, recalcado e reprimido ou depositado. Buscam uma re-significação do passado no momento atual. Nestas reflexões que vêm realizando, nestes movimentos de ida e vinda do passado para o presente, encontram uma imagem mitopoética (o Natal como renascimento) para explicar como se sentem: cansados, porque o processo de pensamento requer participação ativa e exige movimento, mudança de posições que leva à transformações, assim como é representado o Natal. Estão no fim deste processo de busca de compreensão desta relação aluno e professor; vêm-se com a necessidade de desprendimento e separação. Iniciam trabalho de luto, que para Kaës (1993), é um processo intrapsíquico consecutivo à perda de um objeto de apego. Estão cansados e vêm algo para depois: morte e transformação

(ressurreição). Resgatam situações familiares vividas no período do Natal onde as demonstrações de afeto e continência ficam evidenciados.

Ado: "...juntavam todos e ficavam conversando e eu sentava do lado e ficava escutando... e este dia tornava-se especial..." (7º encontro).

Buscam no passado o modo como desejam ser acolhidos pela pessoa do professor. Criam uma ilusão de união a partir destas imagens festivas com referenciais positivos de relações. A criança que trazem dentro de si faz com que os alunos, hoje, careçam de atenção e carinho do professor. Suas vidas ficam marcadas pelas referências familiares transferidas para o professor. Continuam precisando ser estimulados em suas capacidades e precisam de um orientador acolhedor e compreensivo para suas vidas. Falam destas vivências com pais e familiares para ilustrar o modo como querem que o vínculo ocorra hoje. Em

seguida falam de algumas experiências como alunos na fase da infância, mostrando uma passagem da família para o social.

Ado: "...achavam que eu tinha problema... na época eu não acreditava em mim. Os professores falavam tanto do meu comportamento que eu

acreditava que era uma porcaria. Até hoje trago as marcas disto em minha vida” (7º encontro).

Wilma: “...na minha casa meu pai tocava música para mim, minha mãe era muito afetiva, e aí cheguei na escola e era tratada com certa indiferença... eu não entendia esta diferença” (7º encontro).

Fany: “...a criança vem tão carente de casa que faz de tudo para chamar atenção do professor... depende do professor ter esta sensibilidade para cuidar” (7º encontro).

Percebem que buscam na escola a continuidade do afeto que recebiam ou recebem em casa, ou buscam suprir suas carências afetivas; depositam no professor o encargo de supri-los destas necessidades. Estabelecem uma relação de dependência: o professor é quem cuida e eles estão ali para serem cuidados. Se dão conta de que há sentimentos envolvidos nesta relação com o professor e que no processo de aprendizagem não está somente envolvido os aspectos cognitivos (conscientes), mas também, aspectos regressivos e inconscientes. Há uma força propulsora deste vínculo que são as emoções e sentimentos reeditados do passado, fruto das vivências familiares e das vivências escolares da infância. Esperam que o professor compreenda e leve em conta este conjunto de informações que estão trazendo, e, desta maneira, será possível saírem e crescerem.

Fany: “Se o professor se afasta do aluno, mesmo ele sendo adulto, dificulta a relação. O adulto traz sua história da infância e muitas coisas se repetem no hoje” (7º encontro)

Lis: “É interessante como o ser humano é. A psicologia tem trazido a compreensão destes comportamentos dos nossos alunos e de nós mesmos. Como é importante a gente ter este conhecimento; ficamos mais conscientes de nossas atitudes” (7º encontro).

Mostram que este refinamento na relação aluno-professor é decorrência de um trabalho: é fruto de um preparo. O professor e o aluno para o desenvolvimento de um trabalho construtivo e aquisição de conhecimentos precisam de espaço de aprofundamento da relação. Ao pensarem sobre suas vidas desenvolvem a capacidade de compreensão e criação de novas formas de estar no mundo, que é uma das buscas no espaço acadêmico, a função socializante.

O professor é aquele que vai inseri-los no social (representação da função paterna), no conhecimento social e cultural; também será aquele que, segurando em sua mão, vai encaminhá-lo para o mundo, assim como o pai fez. Apontam que no espaço escolar é o professor que tem a função de ensinar, sendo assim é necessário adquirir formação para esta atividade, não somente dos conhecimentos sociais e técnicos, mas também sobre as pessoas, de como elas

agem e reagem ; precisa levar em conta que os alunos são movidos por emoções e sentimentos reeditados das relações do passado. O não conhecimento destes aspectos por parte do professor e dos alunos, pode tornar o ensino, no sentido de inserção do sujeito no mundo social e profissional, falho, ou desequilibrado.

Ado: “Eu acho que em nossa formação era importantíssimo que houvesse um tipo de aula,... que pudéssemos trabalhar sobre o auto-conhecimento... Rever nosso mundo interno, nossa história é fundamental... “ (7º encontro).

Cris: “Eu concordo. Este olhar para si possibilita compreendermos o nosso modo de se comportar...” (7º encontro).

Klein (1923) coloca que “qual seria, então, o papel ativo da escola?” (p. 98) e a função do professor? Traz uma imagem de professor que poderia ajudar o aluno a caminhar para o processo de pensamento como sublimação dos aspectos libidinais. Enfatiza que “um professor compreensivo, que leve em consideração os complexos da criança, irá reduzir o maior número de inibições e obterá resultados mais favoráveis do que o professor insensível, ou até mesmo brutal” (p. 98). O professor insensível ou brutal tende a representar um pai castrador, alguém que inibe o crescimento e realização do outro. Embora a autora esteja falando da criança pequena, parece pertinente estas colocações para o grupo de alunos

universitários. Klein (1923) coloca que o professor compreensivo, sábio e bondoso auxilia o aluno no direcionamento de suas energias sexuais para formação de consciência, pensamento e o prazer em aprender. Porém, coloca que estas atitudes podem ajudar, em parte, no processo de crescimento dos alunos, mas há limites impostos pelas formações de complexos, principalmente pela relação com o pai da infância que determinam de antemão a atitude dos alunos em relação à escola e ao professor: conhecer estes aspectos pode possibilitar que o professor não fique na defensiva e não leve tudo para o campo pessoal.

Cris: “Tem professor que te assusta no começo do curso e você carrega isto no decorrer dos anos... depois fui pensar sobre isto e vi que eu carregava a história da minha infância e que eu tinha que superar isto” (7º encontro).

Lis: “O que um professor pode fazer na vida de uma criança, hein?” (7º encontro).

Ado: “Eu gosto do professor que tem personalidade forte, diferente da minha. Me atrai mais, é um desafio. Acho que não é uma regra. Cada um tem uma necessidade baseada nas suas experiências” (7º encontro).

Estas reflexões mostram a importância do olhar para nosso mundo adulto do ponto de vista de suas raízes na infância e buscar uma compreensão sobre o modo pelo qual nossa mente funciona: como os hábitos e concepções foram constituídas a partir das primeiras relações com os pais da infância e transferidas no vínculo com o professor atual. Para Klein (1959), “aquilo que já existiu no inconsciente nunca perde completamente sua influência sobre a personalidade” (p. 296).

Mostram que o conhecimento destes aspectos por parte do professor e do aluno pode vir auxiliar o estabelecimento de um vínculo que auxilie o processo de aprendizagem- que é um dos objetivos do curso de graduação. A integridade e sinceridade do professor pode auxiliar o aluno em seu processo de construção, não somente de aspectos cognitivos mas também na formação de um caráter equilibrado. O professor que compreende os processos psíquicos, ou que leva em conta que estes existem e permeiam a relação com aluno, pode facilitar o processo de crescimento e amadurecimento dos alunos. O aluno que tem a possibilidade de reconhecer estas histórias que traz consigo, também pode propiciar uma ligação mais adulta nas situações de aprendizado.

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a. Professor

- . Quando o aluno tem problemas, o professor não pode abandoná-lo (Fadinha, 7º);
- . Deve envolver o aluno e mostrar que ele é capaz (Lis, 7º);
- . Precisa acreditar no aluno (Ado, 7º);
- . A paciência é a chave para compreensão e ajuda ao aluno (Fany,, 7º);
- . A aproximação ao aluno facilita a relação (Fadinha, 7º);
- . Precisa compreender as dificuldades e necessidades dos alunos e relacionar-se afetivamente (Fany, 7º);
- . Não deve ser preconceituoso (Fany, 7º);
- . Ele interfere totalmente no modo do aluno se constituir como pessoa (Cris, 7º);
- . O que sai da boca do professor interfere pelo resto da vida do aluno (Lisa, 7º).

b. Aluno

- . Vai se cansando com o tempo (Luma, 7º);
- . Quando é tratado com indiferença pelo professor, se distancia (Wilma, 7º);
- . Precisa que o professor dê limites (Lisa, 7º);
- . Re-atualiza vivências do passado (Fany, 7º);
- . Precisa de espaço para falar e refletir as relações (Ado, 7º);
- . Fica com suas vivências infantis e traz para o presente (Cris, 7º);
- . Precisa superar seus traumas infantis na relação com professores, para amadurecer no presente (Lisa, 7º);
- . Quer chamar atenção do professor (Fany, 7º).

c. Professor e Aluno

- . Refletir sobre a relação com os professores na atualidade faz com que resgatem o papel deles como professores e alunos (Lisa, 7º);

- . O olhar para si faz com que possam compreender o que ocorre nesta relação professor-aluno (Cris, 7º);
- . As atitudes dos alunos interferem no professor e vice-versa (Cris, 7º).

4.1.8. 8º Encontro – Reconhecimento do “eu” e do “outro”

Neste último encontro de líderes e co-líderes com coordenadora-pesquisadora, os alunos mostram a capacidade de se envolverem numa condição de diálogo para desenvolvimento do pensamento: o pensamento grupal e o pensamento individual. A partir desta dinâmica tornam-se conscientes dos fenômenos psíquicos que permeiam a relação com os professores na universidade e a qualidade dos vínculos estabelecidos. Começam a perceber que o vínculo atual, seja gratificante ou não, depende sempre das histórias passadas das pessoas envolvidas e da capacidade de cada um superá-las a partir de suas compreensões. As afinidades que surgem nas relações são frutos de histórias da infância e dos vínculos com os pais, e através da transferência que ocorre no aqui-agora na relação com os professores. Para Kaës (1997, p.218), pelo processo de reflexão há uma “re-significação do passado a partir de sua colocação em perspectiva no *a posteriori* “. Com isto os alunos transformam algo

que não tinham consciência: a possibilidade de confiança e afinidade com o professor.

Lisa: "...fizemos uma sugestão de que este trabalho seja apresentado para outros professores, de preferência os que nos dão aula para que eles estejam a par do que a gente pensa, para ver se eles também façam uma reflexão sobre sua prática, isto é muito importante para nós e para eles. Acreditamos que isto poderá mudar a prática de trabalho e sistema de avaliação" (8º encontro).

Os alunos, ao olharem para o mundo adulto do ponto de vista de suas raízes na infância, obtiveram um *insight* sobre o modo pelo qual suas concepções e hábitos foram constituídos, segundo Klein (1958, p.296), desde "as fantasias e emoções infantis mais arcaicas até as mais complexas e sofisticadas manifestações adultas"

Lisa: "...deu para se conhecer e ajudou na relação consigo próprio e com os outros, e como refletem sobre nossas ações" (8º encontro).

Dentro do grupo conseguiram resgatar histórias de suas vidas e puderam expressá-las e compreendê-las, trazendo no nível da consciência, aquilo que estava encoberto. Desenvolveram a capacidade de pensar e analisar suas vidas

a partir da experiência grupal; desta maneira reconheceram os movimentos que realizam em sala de aula, na relação que estabelecem com o professor e com os colegas, também alunos.

Fany: "...aprendemos a ouvir mais e a falar menos. Tem integrantes no meu grupo que falam muito e tem dificuldade em escutar o outro, e notaram que foi mudando o comportamento. Ouvia primeiro, refletia para depois colocar suas opiniões, isto evitava explosões impulsivas. E melhorou o relacionamento entre as pessoas "(8º encontro).

Conseguiram perceber que dentro das nossas relações de ensino e sociais existem forças antagônicas, geradas por força emocional; é possível transferir sentimentos de simpatia e antipatia, sentimentos estes que podem levar a uma avaliação contaminada do professor e de si próprio; tornam consciente aquilo que era desconhecido (inconsciente), que para Bion (1991), possibilita a percepção do outro de forma mais ampla, de maneira total. Percebem então que o professor é uma pessoa dotada de emoções, assim como os alunos.

Fany: "...nesta reflexão vimos que o nosso professor é um ser como nós, como agimos, nas situações ele também pode agir: ter uma explosão, ou chorar, ou ser mal educado, como também fazemos"(8º encontro).

Tornaram-se conscientes de que o vínculo é uma experiência emocional, em que as pessoas (vínculo interpessoal) ou duas partes de uma personalidade (vínculo intrapsíquico), estão relacionadas com presença de emoções básicas de: amor e ódio. Percebem que no processo de vincularidade são acionados aspectos regressivos, narcisistas e fusionais que referem-se as primeiras relações objetais, onde buscam, através do reconhecimento das dificuldades e das riquezas, como diz Winnicott (1975), um sentido para estabelecer novos relacionamentos.

Ila: “Percebemos que tem dia que não estamos muito a fim da aula e não é por causa do professor, é porque estamos com a cabeça em outras coisas da nossa vida: família, filhos, a escola, os alunos. Mas o grupo ajudou a poder perceber estes elementos” (8º encontro).

Ila: “...as ações do professor, às vezes, serve como estímulo, até para chamar a atenção do aluno, mas nem sempre isto acontece...” (8º encontro).

Ado: “A gente precisa ter cuidado em julgar os professores, de rotular. Às vezes trazemos coisas de casa e jogamos em cima do professor” (8º encontro).

Relatam o quanto a vida familiar a as tramas que ali ocorreram e ocorrem, prendem o mundo emocional do aluno. Parecem buscar nas tramas familiares, através das primeiras relações vinculares, a compreensão do modo como se colocam em sala de aula e principalmente na relação com os professores. Rotular e julgar os professores parece injusto uma vez que estão compreendendo o processo de transferência que ocorre na pessoa do professor; ter tal atitude pode implicar em destruição e separação. Parecem buscar inconscientemente um vínculo com professor que represente o vínculo inicial, estabelecido no âmbito familiar, especialmente na relação com mãe, que são mais primitivos e narcísicos e sem diferenciação do *eu*. Buscam no professor este objeto total que suprirá as necessidades infantis de amor e completude. Estes processos vão sendo transformados na medida em que tomam consciência e há um reconhecimento de si mesmo (aluno) e do outro (professor). Há uma diferenciação que pode apontar a forma de vínculo estabelecido na atualidade.

Wilma: ...”parece que estamos diferentes em sala de aula. A gente vê que houve um retraimento também, parece que estamos pensando mais antes de falar...” (8º encontro).

Gina: ...”e percebemos que trazemos nossas histórias para a sala de aula, e de alguma forma queremos que os professores as entendam e

acolham. Colocamos que isto deve ter a ver com nossas carências...” (8º encontro).

Como nos diz Winnicott (1975), para existir novas relações, a criança deve reconhecer o amor na relação familiar e este é o ponto de referência para o estabelecimento de outros vínculos. Para se estabelecer um vínculo positivo com o professor; ele deve funcionar como objeto transicional, aquele que fornece a esperança de amor na ausência das figuras parentais, especialmente a mãe. A vida psíquica dos indivíduos pode ser considerada uma sucessão de satisfações (prazer) e insatisfações (desprazer). Existe desde o florescimento da vida sexual infantil, nas relações estabelecidas com os pais e com a realidade em geral, um impedimento da satisfação de desejos que se apresentam incompatíveis com as circunstâncias. Dentre as experiências que compõem a vida psíquica dos indivíduos em geral, é classificado como Complexo de Édipo, em que a criança, desejando formar uma célula narcísica (fantasia de completude e satisfação eterna) com a mãe, é impedida nesse investimento à medida em que o pai surge como interceptor. Para Freud (1920, p.31), o pai “introduz nesta relação o princípio da realidade”. Este impedimento impõe frustração (desprazer) e é a possibilidade de ingressar nos princípios que regem a vida na sociedade. Podemos relacionar o papel do professor com este pai (interceptor) que procura levar o aluno para o mundo. Os alunos tendem a esperar do professor uma função materna de contenção e acolhimento e, quando o professor exerce sua função

paterna, tende a ser julgado com severidade e hostilidade pelos alunos. Por outro lado quando estes fenômenos ocorrem, o professor pode tomar atitudes que dificultam a relação com os alunos, e até mesmo possibilitando maior regressão dos mesmos. Os alunos começam a perceber este inter-jogo entre o querer satisfação e amor total do professor (dependência e fusão, próprios do princípio do prazer) e as resistências para avançarem para o mundo real (princípio da realidade).

Mari: "...eu mesma mudei meu modo de ver e pensar sobre o vínculo aluno - professor... percebemos o nosso lado deste relação... eu estou vendo o professor de outro modo" (8º encontro).

Ado: "...não achando que as dificuldades que surgem na relação com professor é fruto do modo de ser do professor, temos nossa parcela nisto" (8º encontro).

No decorrer do processo puderam olhar não somente para o professor mas também para eles alunos, como elementos essenciais na construção do vínculo aluno-professor. Num processo de reparação mostram que há uma maneira de reinterpretar e melhorar a realidade; mostram que ao compreenderem os mecanismos psíquicos subjacentes na relação com o professor, podem crescer. Mostram que as relações são permeadas por amor e ódio, fruto dos efeitos dos

conflitos interpessoais, intergrupais e intra-grupais gerados inicialmente no núcleo familiar.

O professor ocupa um lugar privilegiado no olhar do aluno: passa a ser um possível substituto de modelos anteriores (figuras parentais) tornando-se um espelho em que o aluno olha e busca a construção de sua identidade, com uma rede de vínculos; há satisfações mútuas, desejos reparatórios fortalecendo a auto-estima; o professor é um reforço identificatório. Como modelo pode ajudar o aluno na formação de uma identidade profissional, que é a forma como cada aluno pode se integrar na sociedade através de sua função de trabalho.

SUGESTÕES DOS ALUNOS

a . Professor

. Ao avaliar o aluno, sem deixar claro os objetivos, prejudica a aproximação (Lisa, 8º);

. Muitas vezes entende as atitudes dos alunos como algo pessoal, mesmo não sendo (Lisa, 8º);

- . Precisa estar por dentro de que os alunos pensam e por que agem de determinada maneira (Lis, 8º);
- . É uma pessoa e pode explodir, chorar, ser mal educado (Fany, 8º);
- . Suas atitudes servem como estímulo para o aluno voltar a atenção para o aprendizado (Ila, 8º);
- . Atitudes de acolhimento e compreensão ajuda o aluno a aproximar-se e interessar-se pelo ensino (Gina, 8º);
- . O professor vai mudando seu jeito quando os alunos mudam (Gina, 8º).

b. Aluno

- . Como são avaliados constantemente tendem a avaliar o professor também (Lisa, 8º);
- . Precisam ter espaço na faculdade para falarem e refletirem o que sentem (Fany, 8º);

- . Tende a perceber os problemas decorrentes na relação com o professor e olham pouco para si (Fany, 8º);

- . Tem dias que não estão a fim de aula e não é por causa do professor; estão com a cabeça na família, filhos, alunos (Ila, 8º);

- . O olhar para si possibilita discriminar e entender o que é do aluno (Ila, 8º);

- . Precisam ter cuidado para não julgar os professores e rotular. Trazem histórias de suas vidas e jogam em cima do professor (Ado, 8º);

- . O aluno traz suas carências para sala de aula e espera que o professor acolhe (Gina, 8º);

- . Precisa sentir que tem importância no grupo (Lila, 8º);

- . Precisam de um espaço para compartilhar suas angústias, isto ajuda no amadurecimento dos alunos (Lila, 8º);

- . O aluno que tem espaço para expressar o que pensa, modifica sua postura (Wilma, 8º);

- . Tem receio de falar com determinados professores mais autoritários e depois serem perseguidos (Gina, 8º);
- . Refletir sobre a relação, muda as pessoas (Ado, 8º).

c. Professor e aluno

- . São pessoas humanas, e sendo assim têm seus momentos de explosão (Fany, 8º);
- . O espaço acadêmico para conversa entre professores e alunos, possibilita compreender situações e conseqüentemente abertura para o aprendizado (Fany, 8º);
- . Precisam de espaço para compreenderem o que dificulta do aprendizado e as relações (Mari, 8º);
- . A reflexão muda as pessoas (Ado, 8º);
- . Uma relação de confiança, que se estabelece pelo vínculo, pela abertura dos dois lados, facilita a aprendizagem (Mari, 8º);

. As dificuldades que surgem na relação aluno/professor é fruto do modo de ser de cada um (Ado, 8º);

. A relação de confiança é construída aos poucos sendo verdadeiros e fiéis na relação (Ado, 8º).

4.1.9. DISCUSSÃO GERAL

4.1.9.1. Vínculo aluno-professor

O grupo de alunos, na discussão do tema vínculo aluno-professor, junto a coordenadora-pesquisadora, puderam buscar a compreensão dos fenômenos psíquicos que permeiam esta relação.

Inicialmente fazem um retorno ao passado para compreenderem as primeiras relações com a família na infância, e compreenderem a relação na atualidade com o professor.

A escola como instituição de transmissão da cultura e sociedade, representada pela mediação do professor, possibilita que o mesmo seja uma tela de projeções dos sentimentos mais primitivos dos alunos, e por outro lado, possibilita introduzir o sujeito nas estruturas sociais: espaços, normas, poderes, saberes, contratos, papéis. O professor se encontra no lugar de espelho, e permite que o aluno veja nele seu projeto identificador em relação ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. É através do vínculo estabelecido com o

professor que haverá uma identidade profissional, o estar inserido no campo social através de sua função de trabalho. Além disso, há possibilidade de um processo identificatório social formando, também, parte da identidade pessoal dos alunos.

No campo educativo há idealizações que contém elementos míticos que enlaçam o presente e o passado, e assim, a educação é uma questão de continuidade da vida. Neste lugar são reeditadas experiências do passado

consideradas continente da qualidade intrínseca do vivido. Desta maneira, a escola tem um papel organizador, como agente estruturante dos sujeitos, servindo como apoio psíquico para estruturação do “eu” pessoal e profissional. Sendo o espaço escolar um espaço de reedição de vivências infantis, das primeiras relações com os pais; isto não quer dizer que tais relações não sejam efetivamente vividas e sejam apenas repetidas literalmente (repetições do vivido com os progenitores); são, na verdade, equivalentes simbólicos do que é transferido na relação com o professor, a saber, a realidade psíquica inconsciente, como nos diz Freud (1920, p.33) “o homem que, repetidas vezes, no decorrer da vida eleva outrem a uma posição de grande autoridade e a substitui por outra nova...”

Sendo o professor parte e representante da instituição educacional na relação com o aluno, cumprirá a função de depositário de sistemas culturais simbólicos e imaginários. Sendo a instituição lugar de realização imaginária de desejos e o professor o representante da mesma para os alunos, fica fácil

compreender todas as projeções realizadas em direção à ele (professor) por parte dos alunos. A escola (universidade), na visão de Winnicott (1975), é um espaço transicional, entre o saber instituído e o que está por elaborar e assim, o professor poderá introduzir o sujeito na sociedade, nas estruturas de hierarquia, assim como o pai fazia e faz com a criança (função paterna), ou seja:

- a. Introduzir nos espaços sociais;
- b. Aceitar normas e regras sociais;
- c. Conhecer os poderes e saberes sociais;
- d. Estabelecer contratos sociais;
- e. Vivenciar papéis sociais.

A busca do alunos primeiramente é de recorrer ao professor como figura materna, que contém, alimenta. Há uma vivência psíquica de fusão com esta imagem e com dificuldades pensar. Mantém uma posição de dependência onde todos os seus desejos serão supridos incondicionalmente. Tendem a negar e resistir a função paterna do professor, de introdução nas estruturas sociais e na função do pensar, necessários para os processos de aprendizagem.

O professor, na busca de sua tarefa social de introduzir o aluno ao mundo, remete à vivências regressivas de oposição a esta tarefa. Há uma ambivalência de sentimentos gerados nesta relação: relações de amor e ódio, assim como quando a criança não é satisfeita em seus desejos. Estes sentimentos são direcionados ao professor quando este não corresponde aos anseios (atuais, que são reedições das relações do passado). A estruturação do vínculo perpassa por modalidades regressivas de relação; o aluno busca um suposto saber sem vivências de desprazer e buscam cegamente a satisfação comandadas pelo princípio do prazer. O professor é aquele que frustra o aluno em seus anseios primitivos de acolhimento incondicional; é alguém que representa a introdução no mundo do pensamento e criação. Para isto o aluno precisa abandonar seus aspectos primitivos, onde era totalmente suprido (mesmo que de forma fantasiosa), para agir através do pensamento. O resgate ao passado das histórias e relações vividas como filhos, faz com que observem e analisem suas atitudes atuais, que parecem tão similares.

Para Kaës (1967), a instituição é um espaço de reedições de vivências psíquicas; há uma novela institucional onde cada sujeito se insere e escreve a linha de um capítulo. Os alunos trazem e repetem suas histórias infantis na relação com o professor. Como estabelecem primeiramente uma relação de dependência, necessitam de um professor com a qual estabeleçam relações de cuidados incondicionais. A disciplina ou a tarefa que pertencem aos processos mentais secundários, que fazem parte da realidade escolar que inclui regras,

horários, compromissos, responsabilidades, objetivos profissionais, e que são colocados pelo professor, tendem a ser negados num primeiro momento. Há uma resistência inconsciente ao aprender, embora no nível consciente querem aprender. Quando o professor não atende a estes primeiros anseios de forma amorosa e compreensiva, a tendência é de que haja uma regressão, ou seja, comportamentos de ataque ao professor, à disciplina, à instituição e uma fuga do comprometimento com as tarefas impostas no curso universitário.

Uma atitude que parece facilitar um movimento satisfatório é quando o professor tem a intenção de saber como os alunos estão, perguntando se há entendimento, se há interesse, ou seja, leva os alunos a participarem do processo de ensino, não somente através do conteúdo, mas, também, pela demonstração de afeto e interesse. Se as disciplinas são impostas de forma autoritária, com imposição de conhecimentos e poder, isto reforça atitudes mais regressivas. Pode haver oposição ao crescimento e ao contato com a realidade, fica mais difícil para o aluno. Uma atitude mais democrática e acolhedora propicia que os alunos saiam de posições regressivas que impossibilitam o aprender. Quanto mais rigidez há nas posições adotadas, mais impossibilidade de aprendizagem. Ao professor, como objeto de transferência do aluno, de suas experiências vividas na infância, na relação com os pais, lhe é atribuído sentido especial: é uma figura determinada pelo desejo do aluno de ser suprido afetivamente e totalmente, pelo professor. É um possível objeto identificatório do aluno e desta maneira, propicia nesta relação a circulação de afetos e fantasias na

ordem da separação, morte e sexualidade: separação das figuras parentais da infância, morte dos aspectos e atitudes infantis e desenvolvimento do papel sexual na sociedade.

Neste processo, a instituição escolar é terreno propício para suportar esta transição com substitutos de modelos anteriores. Desta maneira, o vínculo que vai se estabelecendo com o professor está impregnado destas vivências que se fundam na onipotência infantil de: atos, convicções e teorias. O professor passa a fazer parte da construção da identidade do aluno, a partir de uma rede de vínculos. Neste vínculo é possível ocorrer satisfações mútuas, desejos reparatórios, reforço identificatório e fortalecimento de auto-estima por parte do aluno.

O professor ocupa um lugar privilegiado no olhar do aluno: ele tem um lugar destacado do saber e comunica um sistema de valores e ideologias. Introduz o aluno no campo do conhecimento científico, ético, pragmático e político, que são formas estruturantes de vida em sociedade; é o representante da instituição escolar, o mediador do saber histórico e intermediário de um universo simbólico de saberes. Para Marti (1994), é de se esperar, então, todos questionamentos que os alunos fazem em relação ao professor, o olhar dirigido incessantemente à ele, a busca por informações e opiniões, o julgamento de suas atitudes e a trama de emoções e sentimentos, apontando o professor como modelo de como ser e como exercer o saber e o pensar.

No exercício de refletir e analisar o modo como se colocam em sala de aula, percebem estes movimentos psíquicos que ocorrem e, mais do que isto, há um amadurecimento no modo de se relacionar com os professores, entre os alunos e com a instituição. Para que o professor seja realmente um objeto de identificação satisfatório, fica delegado à ele as qualidades necessárias para que o aluno saia de posições mais primitivas e atitudes infantilizadas: ser amoroso, atencioso, compreensivo, delicado em suas colocações e paciente. Estas qualidades são ressaltadas como necessárias para o estabelecimento de um bom vínculo e vêem os educadores como sendo a continuidade da vivência familiar. Os professores passam a ser eleitos como modelos, heróis, ídolos secundários às figuras de identificação parental. Para Klein (1931), a família tem uma função socializante, particularmente na constituição de modelos identificatórios para instalação de valores e ideais, e o professor faz parte dos objetos possíveis de identificação a partir das qualidades boas e idealizadas da mãe e do pai. Desta maneira, o aluno primeiramente vai de encontro a este *super eu ideal* (formação psíquica infantil), em busca de alguém que o introduz ao mundo, sem perdas e sem separação.

Ao deparar-se com o professor que busca inserí-lo na cultura através da atividade do pensar, que implica em perda e separação com o mundo psíquico infantil, tende a reagir de forma agressiva: reclamando, mostrando-se insatisfeito, boicotando as aulas, fazendo ruídos em sala de aula, não prestando atenção, faltando às aulas, querendo desistir do curso, querendo mudar de faculdade,

colando nas provas, e assim, são transferidas na pessoa do professor, a repetição de protótipos infantis vividas com a sensação de atualidade acentuada. As reações que tendiam a ter na infância com a entrada de regras e limites são reeditadas na relação atual.

Se o professor for investido pelo desejo do aluno, ele ganha poder passando a ser escutado e conseqüentemente aceito os conhecimentos que traz em sala de aula. Passa a ser um referencial de escolhas pessoais e profissionais do aluno.

4.1.9.2. O processo grupal e as conquistas dos alunos

O processo grupal auxiliou na tomada de consciência dos processos psíquicos que estão envolvidos no vínculo aluno-professor. A partir destes encontros houve a possibilidade de construção de uma nova forma de compreender as relações estabelecidas no espaço escolar e como estas determinam o modo de ser do aluno e do professor e sua relação com a aprendizagem.

Todos alunos participantes dos sub-grupos de colaboradores relataram sua visão, porém a análise aqui realizada é fruto da discussão realizada com líder e

co-líder dos sub-grupos com coordenadora-pesquisadora, a partir dos registros e eleição dos temas realizados nos sub-grupos.

O vínculo aluno-professor é antes de tudo fruto dos vínculos humanos. No grupo de reflexão atualizaram a esperança de troca, e nesta, expectativas de compreensão e mudanças. Houve uma busca de realização do desejo de aprender e conhecer sobre o outro e sobre si mesmo.

Inicialmente houve momentos regressivos com retomada do passado como alunos-crianças e o vínculo com seus professores e com seus pais, e volta ao presente, no vínculo estabelecido com os professores da Faculdade na atualidade. Tenderam a dirigir-se ao coordenador com poucas trocas entre si; houve retomada da história de vida como alunos da infância para compreenderem o ser aluno hoje.

Ao falarem de suas histórias, criou-se uma calorosa empatia entre os integrantes possibilitando uma abertura maior à compreensão de si mesmo e dos outros. Os relatos trazidos e a forma de estruturação do grupo criaram um clima de confiança e de estímulo para que pudessem falar com liberdade e confiança de si mesmo, dos integrantes dos sub-grupos ali representados por eles e suas histórias de vida.

O grupo foi se constituindo a partir de um investimento libidinal como objeto, e como diz Anzieu (1993), objeto de investimentos afetivos. A criação deste espaço para livre discussão de um tema que envolve a vida dos alunos propiciou um aprofundamento de questões relacionadas com a vida escolar e de

formação profissional através do vínculo estabelecido com os professores. Num primeiro momento o grupo representou uma ameaça a individualidade. A vivência grupal pareceu ameaçadora: por um lado, o seu corpo e sua mente deixaram de ser a única referência, por outro lado, a presença dos outros multiplicou as possibilidades de ser ou de estar. Os sentidos de fragmentação e ausência de referenciais, criou uma realidade semelhante ao que Klein (1931) descreve como posição esquizo-paranóide. O grupo buscou, na visão de Kaës (1977, p.221), “neutralizar ou atenuar as diferenças e construir o que seja uma referência de totalidade e de conjunto”.

A este momento, Anzieu (1993) chamou de ilusão grupal que é uma busca de um vínculo que possa unir a todos e criar um único corpo. Neste momento fundou o grupo unido, único, que teve como finalidade atacar a figura do professor, que foi sentido como alguém que pode ameaçar a sensação de plenitude. Houve um organizador grupal denominado por Kaës (1977), de pareamento permeando, esta fantasia de que são iguais e que quem é diferente e ameaçador é o professor. Para Anzieu (1993, p.73), “cria-se uma separação por um processo de clivagem” entre os alunos e os professores. Eles se tornam bons objetos que estão na escola para se tornarem melhores ainda. Vivem uma ideologia igualitária, não há diferenças, não existe homens e mulheres, não existe histórias de vida diferentes. Igualam-se no cansaço, na sobrecarga de tarefas, na sexualidade.

O início do grupo tornou estas idealizações acentuadas e os sonhos expressos. Se há regras impostas pelos professores, isto é sentido como ameaça ao grupo. O grupo nos primeiros encontros funcionou no suposto básico de dependência em relação ao professor, que lhes dará o que precisam: amor, atenção, cuidados, compreensão e acolhimento.

Houve uma preocupação inicial, fruto de uma transferência grupal negativa em relação à coordenadora-pesquisadora do grupo, expressa num sentimento de desconfiança ante ao desconhecido: de que, o que estavam falando no grupo pudesse ser levado à outros professores com seus nomes, e assim, seriam prejudicados nas disciplinas. Com o decorrer do tempo e desenvolvimento do grupo houve uma transferência positiva de que poderiam compreender e mudar as relações estabelecidas sem a ameaça de retaliação por parte do coordenador-pesquisador. Um aspecto a ser salientado é de que o coordenador do grupo é professor destes alunos e isto interferiu na fantasia grupal de que pudesse haver um ataque do mesmo e dos outros professores.

Sendo o grupo um espaço de transição que ajuda as pessoas a se desapegarem da família original, que para Kaës (1977), é um lugar onde podem crescer e desenvolver-se ; é um espaço de desenvolvimento das pessoas e para Winnicott (1975), é um objeto transicional entre a família e a sociedade; é a possibilidade de amadurecimento e crescimento.

Com o decorrer das discussões o grupo começou avançar e entrar em contato com aspectos mais profundos da relação e o conhecimento de seus

processos internos. A partir da quinta sessão trouxeram os primeiros indícios de percepção de que o vínculo, seja ele bom ou mau, depende também deles alunos. Houve uma tentativa de evitar tensões ligadas as situações que trouxeram e assim, falaram sobre aspectos da humanidade do professor e a humanidade deles alunos. Com esta aceitação houve conseqüente aceitação das diferenças pessoais e de lugares ocupados. Perceberam que há uma criança viva dentro deles o tempo todo, pulsando e as possibilidades de imaturidade ou fixações em etapas infantis, expressas no comportamento e relação com o outro, permanecem em cada um. Foram reconhecendo que se o professor é tão humano quanto eles e também tem sua criança interna pulsando, e pode ressentir-se, negar as diferenças e conflitos, assim como eles alunos. Neste momento funcionam sob o suposto básico de acasalamento), e mostram, como esclarece Bion (1975), que para nos desenvolvermos é necessário passarmos pelo lado difícil da agressividade em nós e nas relações humanas. O grupo de alunos demonstrou melhor possibilidade de funcionar como grupo de trabalho e apropriar-se da ordem simbólica .

Passaram por um momento integrativo que possibilitou que o grupo percebesse a influência das leis, a lei que o professor impõe em sua tarefa. Foi uma saída do domínio da fantasia para o mundo da realidade. A possibilidade de olhar o professor como pessoa que tem suas falhas porque é humano, fez com que se sentissem mais próximos. Porém foi uma forma de igualar-se e desvitalizar a função paterna do professor de colocação de leis e regras. Mas foi um primeiro

movimento do grupo. Houve uma ambivalência de sentimentos presentes no grupo e neste inter-jogo entre o real e o fantasmático, foi possibilitando o crescimento do grupo: foram se dando conta de que conhecer e ordenar é o caminho para superar dificuldades.

Houve uma tomada de consciência de que há conflitos entre os alunos, há dificuldade de aceitação das diferenças existentes entre eles e esperam que o professor seja o salvador destas situações de conflito. Na medida em que foram observando suas atitudes em sala de aula no convívio e discussão com os colegas, perceberam que ficam infantilizados: onipotentes, tiranos e autoritários.

Perceberam que conscientemente buscam crescimento e amadurecimento num curso de graduação , porém suas atitudes são contraditórias movidas por fantasias infantis. Agindo desta forma, esperam ser supridos pelo professor e pela instituição (função materna), mas rejeitando a função real dos mesmos (função paterna). Estas percepções que ocorreram no grupo de reflexão levaram a um amadurecimento nos vínculos com os professores.

Avançaram de um estado isomórfico para o predomínio de um estado homomórfico, que para Kaës (1977), é a possibilidade de saída de uma posição de indiferenciação entre os elementos do grupo para um reconhecimento e aceitação das diferenças e dos conflitos que podem existir entre os indivíduos. Assim, a qualidade dos vínculos está permeada pelas diferenças: diferença de sexo, diferença de papéis e lugares, diferença na hierarquia institucional, etc...

O grupo foi substituindo, como diz Anzieu (1993, p.176), “as identificações imaginárias por identificações simbólicas”, sendo assim, até a quinta sessão, não foi possível o reconhecimento das individualidades (ou diferenças) e o grupo lutou contra eles com mecanismos de negação de conflitos entre eles próprios e projeção no professor dos aspectos negativos relacionados ao vínculo. Houve inicialmente uma ilusão grupal de que eles são bons, se esforçam muito e são indefesos e que o professor é o determinante de uma boa aproximação. Ao começarem a funcionar homomorficamente, admitiram que há diferentes leis que regem as relações humanas e que a qualidade dos vínculos está sujeita a estas diferenças. Como nos diz Anzieu (1993) o grupo começa regido pelo princípio de indiferenciação, onde “indivíduo e grupo, uma mesma realidade, um mesmo combate; ou ainda: o grupo engendra o indivíduo que engendra os grupos” (p.203). No princípio viveram um sonho, uma ilusão grupal de que são únicos, como bloco de alunos indiferenciados da qual o professor não faz parte. Mostraram uma dificuldade em lidar e aceitar a existência de realidades diferentes, de histórias diferentes para cada aluno; as diferenças pessoais tornaram-se uma ameaça a constituição do grupo. Assim, as diferenças internas e os sentimentos hostis dentro do próprio grupo não puderam ser aceitos. Viveram até a quinta sessão sob o princípio da auto-suficiência que é caracterizado por “uma dupla fuga: ora os grupos evitam o debate com os outros do grupo numa tentativa e numa tentação de viver sobre si mesmos e para si mesmos”, como aponta Anzieu (1993, p.203).

A partir da sexta sessão houve o reconhecimento de conflitos e diferenças entre eles que possibilitou o princípio denominado por Anzieu (1993), de delimitação, ou seja, começaram a reconhecer e lidar com as diferenças. Desta maneira o professor não foi mais colocado como algo fora da vida deles, como tela de projeções de suas angústias e temores. Ele foi incluído na vivência grupal como um participante de suas vidas que tem sua função delimitadora de inclusão de regras e perceberam que isto ajuda no crescimento deles, alunos. Da sexta sessão até a oitava foram abordadas questões importantes em relação ao vínculo, acerca da interferência dos processos psíquicos subjacentes a relação aluno-professor. Houve um processo integrativo no sentido de olhar para si e olhar para o outro com crescimento e desenvolvimento dos integrantes do grupo, a partir da proposta inicial de conversarem sobre o tema vínculo aluno-professor.

No final do oitavo encontro foram registrados a avaliação deste processo realizados nos sub-grupos, trazidos pelos líderes e co-líderes no grupo com a coordenadora-pesquisadora e, fica registrado os pontos principais pela riqueza de informações:

a. Sub-Grupo 1 – líder Fany e co-líder Fadinha

. “Buscamos ser justos e analisar os dois lados da moeda, mas em algumas circunstâncias não deu... Acho que é cômodo para o ser humano depositar no outro a culpa pelos seus problemas e fracassos”;

. “Aos poucos, conforme as sessões do grupo de reflexão foram ocorrendo, sentimos que fomos nos abrindo e que os demais também. Assim, fomos refletindo e compreendendo que as relações aluno-professor e aluno-aluno, é de grande importância para nosso crescimento como professores, alunos e cidadãos”;

. “Ocorrem mudanças se mudarmos primeiro interiormente... Crescemos muito no Grupo de Reflexão, tanto como alunos, como educadores e como pessoas...”;

. “Como educadores é muito importante refletir sobre a nossa conduta, pois, muitas vezes, não percebemos que é preciso mudar na relação entre aluno e professor para haver crescimento”;

. “Houve uma troca de informações e conceitos... havendo respeito da visão de cada um “.

b. Sub-Grupo 2 – Líder e co-líder Clau

- . “Podemos expor nossos sentimentos em relação à sala e de alguns professores”;

- . ” É um momento que pudemos desabafar por algo que achamos incorreto e de alguma maneira fazer nossas críticas e encontrar uma solução ao problema...”;

- . “Percebemos o que cada colega pensa a respeito dos alunos e professores e que pensam de forma diferente”;

- . “Podemos trocar várias experiências que tivemos em relação aos professores em nossa vida escolar e conseguimos compreender e resolver certos aspectos que ficaram marcados em nossa vida escolar”;

- . “Trocamos várias idéias que serviu para refletir sobre nossos professores e aprender a olhá-los com outros olhos e olhar para nós mesmos”;

- . “Começou a ficar mais fácil expor as idéias em grupo. Falar mais o que pensávamos e sentíamos.;

- . “É importante uma relação de respeito, confiança e credibilidade entre professor e aluno”;

- . “Foi bom reunir o que cada pessoa pensa e sente como aluno e ver que podemos melhorar”;

- . “Hoje, como estudante, posso ver os dois lados: eu como professora e minha relação com meus alunos, e eu, aluna e minha relação com os meus professores”;

- . “Achei interessante trabalhar desta maneira, pois pudemos ter mais liberdade em falar de certos assuntos. Me senti muito à vontade”.

c. Sub-Grupo 3 – Líder Lisa e Co-líder Cris

- . “Crescemos com esta reflexão e mudamos algumas atitudes em sala de aula”;

- . “Muitas mágoas ficam nesta relação professor-aluno por falta de diálogo e abertura. O grupo ajudou a perceber isto”;

- . “Este tipo de trabalho ajuda, pois falamos do que realmente acontece conosco”;
- . “Cada um pode dar sua opinião e a troca de idéias possibilitou até a mudança de concepção e atitudes”;
- . “Muitas vezes tínhamos a certeza sobre determinada idéia, mas ao ouvir o outro, nosso ponto de vista mudava”;
- . “Foi bom olharmos para nós alunos e vermos que nem sempre temos razão, pois é muito fácil jogar a culpa do fracasso no professor”;
- . “Ajudou a pensar sobre nosso comportamento perante aos amigos e professores”;
- . “O grupo ajudou as pessoas a se soltarem”;
- . “O grupo de reflexão fez nós refletirmos as nossas ações com os professores”;
- . “Com estas reuniões percebemos que palavras mágicas são: amor ao trabalho, dedicação e respeito”.

d. Sub-Grupo 4 – Líder Ado e Co-líder Lila

- . “O grupo nos mostrou como o lado emocional e afetivo estão sempre presentes na relação entre alunos e professores”;
- . “Foi a oportunidade de sabermos o ponto de vista dos colegas. Foi rico, dinâmico e enriquecedor”;
- . “Nos mostrou que não devemos ter medo de situações complicadas nesta relação professor-aluno, pois todos temos dificuldades semelhantes”;
- . “Com o Grupo de Reflexão e os sub-grupos, os alunos puderam entender algumas atitudes dos professores e dos alunos”;
- . “Repensamos nossas atitudes”;
- . “A criação de um espaço para que os alunos avaliem as práticas e relações em sala de aula, desperta o crescimento dentro e fora da sala de aula”.

f. Sub-Grupo 5 – Líder Wilma e Co-líder Ila

- . “Conversar sobre o que sentimos e pensamos faz com que reflitamos sobre nossa postura como alunos. Encontros como esse faz falta no nosso cotidiano”;
- . “O Grupo de Reflexão valeu para conhecermos nossas atitudes e as tramas emocionais que ocorrem”;
- . “Cada um pôde expor suas idéias, suas lembranças e mágoas, isto ajudou a compreendermos os vínculos em sala de aula”;
- . “Aprendemos a ouvir e aceitar o outro como ele é”;
- . “ Achávamos que éramos super tranquilos, sem complexos na infância, e agora?”;
- . “Ajudou a olhar as atitudes dos professores com um olhar humano, mais próximo; sempre queremos que olhem para nós alunos e esquecemos de olhar o outro”;

- . “O Grupo de Reflexão contribuiu para maior interação entre os alunos e para analisar nossas atitudes em relação aos professores”.

f. Sub-Grupo 6 – Líder Mari e Co-líder Binho

- . “Foi uma das melhores atividades do momento, o desabafo, os debates e a liberdade de expressão”;
- . “Nossa participação no Grupo de Reflexão nos fez observar e compreender que havia algumas posturas que deveriam ser revistas”;
- . “Nos fez pensar e enxergar as relações de várias maneiras e entender como as pessoas são”.

g. Sub-Grupo 7 – Líder Gina e Co-líder Sil

- . “As reuniões serviram para nós mudarmos; os professores tem que ficar sabendo o que foi falado”.

. “Aprendemos muito trocando idéias com estes registros da avaliação final do Grupo de Reflexão. Ele aponta os ganhos e perdas que os alunos tiveram com esta construção”;

. “Podemos expressar nossas histórias de vida e compreender os fenômenos psíquicos que permeiam a relação aluno-professor e os vínculos estabelecidos a partir daí. Nos sentimos diferentes do que éramos”.

Refletir sobre os vínculos facilitou compreender e superar dificuldades. Como o alunos colocaram, contribuiu para novos tipos de vinculações e alteração de algumas existentes. Neste contexto sofreram decepções, frustrações, separações e perdas, consequências naturais do crescimento e amadurecimento humano. Com a reflexão mostraram uma evolução em termos de compreensão dos vínculos estabelecidos no espaço escolar e as possíveis saídas para um processo construtivo.

Em relação ao trabalho com os sub-grupos grupos de alunos colaboradores, mostraram as conquistas obtidas:

a . O trabalho de coordenação realizado pelos líderes e co-líderes, alunos eleitos pelos sub-grupos, mostrou a capacidade de se organizarem e trabalharem numa

relação de iguais e hierarquia e houve uma relação de confiança e empatia com o grupo;

- b. Possibilitou a reflexão compartilhada e enriquecida pelo número de alunos envolvidos, em relação as crenças, valores e atitudes que permeiam a relação aluno-professor e os vínculos estabelecidos;
- c. Permitiu aos seus participantes o contato e escuta de outras formas de enxergar a realidade e a subjetividade, podendo conduzir a elaboração de idéias, conceitos e sentimentos em relação aos vínculos;
- d. Tornou-se um espaço transformador a partir da troca e análise das idéias, que ajudou na tomada de consciência de aspectos antes desconhecidos em relação aos alunos e os vínculos estabelecidos com os professores e com a instituição escolar;
- e. Constituiu um processo enriquecedor, promovendo o crescimento e desenvolvimento emocional dos participantes da experiência;
- f. Possibilitou o aprofundamento crítico do comportamento dos alunos na atualidade, revertendo em uma melhor compreensão do fenômeno em questão, permitindo assim, novas contribuições científicas e sociais.

Os alunos mostraram que o espaço institucional é formado por uma rede de relações e vínculos e desta maneira deve considerar que o homem não vive somente em interação com o mundo de uma realidade exterior, mas, sobretudo, vive uma relação simbólica com um sofrimento e um destino particular, com um mundo interior, que é aquele de seu desejo (inconsciente). Este mundo externo e real adquire uma *nuance* para cada um dos alunos em relação a este mundo interior. As vivências e vínculos estabelecidos na escola, independente da idade dos alunos, não são simplesmente momentos de construção de novos conhecimentos, mas uma vida cheia de desejos, fixações e repetições de protótipos infantis, mudanças, dores e prazeres, que se vivificam na relação com os professores. E neste espaço escolar e no vínculo com os professores, são construídas pessoas.

Mostraram que pela reflexão, assegurada num espaço determinado e sob orientação de um profissional, podem fazer esta busca de compreensão de suas atitudes e do outro de uma forma profunda e, que neste processo há transformações.

*“Nosso navio ancorou...Lembra de nossa proposta de tomarmos um barco juntos e nos aventurarmos por um mar que queríamos desbravar? Pois então...chegamos a um porto!
Foi um período de convivência, onde mestre e marinheiros puderam, pelas trocas, aprender tantos mistérios.
Aqui e agora nos separamos e já com saudades de nossas histórias, tenho que usar da minha filosofia do desapego para deixá-los ir. Outros mestres virão, e isto é muito bom porque outras histórias poderão ser construídas, outras aventuras poderão ser vividas.
Fica aqui o carinho, a amizade, a compreensão, os olhares e os pequenos e grandiosos gestos e toques.
A Psicologia talvez tenha sido o pretexto para nos encontrarmos e através dos conhecimentos que nos deu, pudemos nos (des)entender um pouco mais. Pudemos vivenciar situações, e, em vários momentos buscar a compreensão delas.
Que toda esta riqueza possa nos ter tornado melhores, não somente como profissionais, mas como pessoas.
Sigam, coragem, e quem sabe nestas voltas, possamos nos encontrar.*

*(Angela Martines Miranda,
Carta ao aluno, 2003).*

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o vínculo aluno-professor facilitou a compreensão e superação de dificuldades dos alunos, contribuindo para novas formas de relação e alteração de algumas já existentes. Este trabalho nos fez acreditar na possibilidade de aliar a vivência grupal à instituição escolar, uma vez que a partir da reflexão com grupos, os alunos puderam levantar e compreender dados a respeito do vínculo aluno-professor na atualidade, proposta deste estudo. Os alunos mostraram a capacidade de reconhecer os fenômenos psíquicos que permeiam esta relação, a qualidade dos vínculos e as possibilidades de amadurecimento no campo da aprendizagem escolar. No dia à dia do trabalho do professor dentro da Universidade, é comum os alunos trazerem seus conflitos e dificuldades relacionais e na interferência em seu processo de desenvolvimento profissional. Este fato nos faz entender e assinalar a necessidade destes espaços criados dentro da instituição escolar para estas reflexões, e outras .

O que nos chamou atenção é de que mesmo com tantos avanços tecnológicos e relacionais na atualidade, os vínculos continuam permeadas pelos mesmos conflitos; o que parece ser diferente é o modo como os alunos expressam: são mais diretos e intensos em suas manifestações. O ser humano, sendo um ser psíquico, é movido por desejos infantis que permeiam as relações estabelecidas em sua vida. Negar estas questões pode dificultar a ação do professor e os objetivos educacionais da instituição; podem gerar entraves no

processo de aprendizagem dos alunos, e até mesmo dificuldades na transmissão dos conhecimentos por parte do professor.

Vimos que os alunos reagem ao professor como substituto paterno; pelo seu papel de ensinar se presta inicialmente ao papel de pai ideal temido, que provoca intensas emoções. O aluno tende a reviver na relação atual os sentimentos e emoções (conscientes e/ou inconscientes), que vivenciaram com seus pais e primeiros professores. Isto nos faz pensar que é necessário o conhecimento destes conflitos inerentes ao vínculo aluno-professor por parte dos professores e instituição, para que possam ajudar os alunos na superação de obstáculos, e assim, assimilar e usufruir do conhecimento transmitido. Este estudo mostrou que os alunos, tendo espaço para conversar sobre suas vidas no espaço acadêmico, conseguem tornar-se participantes do processo de aprendizagem e não somente como receptores passivos.

Para o professor fica uma tarefa de observância destes fenômenos, e os considere como parte do processo de aprendizagem. O fato de um aluno não mostrar interesse pela disciplina ministrada ou manter atitudes hostis em relação ao mesmo, foi mostrado nesta pesquisa o que realmente se passa com eles, e que são capazes de reformular idéias pré-estabelecidas, modificando atitudes em sala de aula e a relação com sua formação profissional . Mostraram que é necessário um espaço dentro da instituição escolar que possam refletir e analisar os vínculos estabelecidos ou os conflitos existentes na relação com os professores, e que ter esta possibilidade dentro do espaço escolar facilita o

crescimento deles . Desde que seja oferecido o lugar e as condições necessárias, o processo ocorre. Muitas vezes, os protestos feitos pelos alunos são recebidos pelo professor como intolerância, boicote, falta de vontade de crescimento, infantilidade, porém foi mostrado que sendo humanos não há como separar a razão dos sentimentos, o consciente do inconsciente, o externo do interno, e a busca pelo conhecimento está vinculada em quem confiam.

Os alunos mostraram que é necessário que se formem grupos para discussão, reflexão e análise sobre suas vidas na relação com o aprender, pois esta forma propiciou um desenvolvimento quanto as suas atitudes, aspectos estes importantes na formação profissional. Houve compartilhamento de suas experiências e o grupo tornou-se um lugar para pensar em sua vivência real e os impedimentos de crescimento, fruto de suas vivências internas projetadas na relação com os professores. Puderam olhar para si e para o outro, e , desta maneira, sentiram-se mais amadurecidos e independentes para o processo de aprendizagem.

A educação deveria assimilar e metabolizar uma prática que ajude os alunos e professores, desde sua infância, a interagir com os objetos e as regras do meio, mas também a lidar consigo mesmo e com os outros. Verificamos que fomos educados com preocupações que até então sempre procuraram fazer conhecer mais os objetos que nos circundam do que o homem com o qual nos relacionamos. Podemos refletir, através deste estudo, sobre uma educação que possa servir ao desenvolvimento do homem em termos tanto de “ter” como de

“ser”. Nos parece necessário uma modificação profunda do ato e do pensamento educativo, levando em consideração o fato de que o homem vive uma realidade externa e interna, que determina a qualidade dos vínculos e a qualidade de sua aprendizagem. A psicanálise nos mostrou e mostra que onde acreditávamos ver um organismo somático, há existência de um ser movido pelos desejos inconscientes. A educação, que aqui inclui a formação profissional num curso de graduação, deverá ter sensibilidade quanto as constantes transformações que ocorrem na vida do homem e prepará-lo para viver, interagir e realizar-se e, não somente, transmitir saberes pré-constituídos e soluções no campo exclusivo da razão.

O estudo atendeu os objetivos propostos, porém muito há que se pesquisar e analisar sobre este tema como auxílio aos professores em sua tarefa docente e aos alunos em suas buscas no campo da aprendizagem. As referências que se têm sobre o tema, em sua maioria focalizam e analisam esta questão sob a ótica dos professores e, o ganho e originalidade deste estudo, foi poder olhar com os olhos dos alunos e analisar a partir da compreensão que tiveram. Esperamos que novas contribuições científicas e sociais sejam realizadas neste campo dos vínculos, também com alunos de graduação de outras áreas, e que isto, possa gerar práticas reflexivas com alunos e professores nas escolas e faculdades.

“...deve ser feito um trabalho...onde surge o inconsciente:
de pé, sentado ou reclinado; individualmente, em grupo

ou na família, em toda parte em que o sujeito possa deixar falar suas angústias e sua fantasias a alguém capaz de ouvi-las e em condições de explicá-las”

(Didier Anzieu)

“Devemos, pois, se tudo isto for verdade, concluir o seguinte: a educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja; pois pretendemos introduzi-la na alma, onde ela não está, como alguém que desse a visão a olhos cegos”

(Platão)

REFERÊNCIAS

6. REFERÊNCIAS ¹

ANZIEU, D. **O Grupo e o Inconsciente:** o imaginário grupal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ANGELI, O. A. **Experiências de Grupo de Reflexão com Alunos Médicos:** um estudo psicológico. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 237 f. , 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1991.

BARBIER, R. **A pesquisa-** ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar. 1985.

BARONE, L.M.C. . Algumas contribuições da psicanálise para a avaliação psicopedagógica. In: Oliveira, V. B. de & Bossa, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

BASTIDE, R. **Sentido y uso del término estructura.** Buenos Aires: Paidós, 1978.

1 De acordo com a NBR 6023, da ABNT

BÉJARANO, A. Resistência e transferência nos grupos. In: Anzieu, D. et al. **O trabalho psicanalítico nos grupos**. Lisboa: Moraes, 1978.

BERENSTEIN, I. Reconsideración del concepto de vínculo. **Revista de Psicoanálisis da Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)**, v. 13 , p. 20-30, 1991.

BERENSTEIN, I. Vínculo e inconsciente. Apuntes para una metapsicología. **Revista de Psicoanálisis da Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)**, v. 18, p.19-20, 1995.

BERENSTEIN, I. e PUGET, J. **Psicanálise do Casal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BERENSTEIN, I. e PUGET, J. **Lo vincular. Clínica y Teoría Psicoanalítica**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

BERNARD, M. **Introducción a la lectura de la obra de René Kaës**. Buenos Aires, Paidós, 1991.

BETTINI, R. V. **Vínculos pela Internet:** um estudo psicológico. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 205 f. , 2002.

BION, W. R. **Experiências com grupos:** os fundamentos da psicoterapia de grupo. São Paulo: Imago e Edusp, 1975.

BION, W. R. **O aprender com a experiência.** Rio de Janeiro: Imago,1991.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BUSCH, G. e KOCIAK, F. Amparo-Desamparo en las Instituciones Educativas. **XIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo: Procesos y Transformaciones en los vínculos.** Montividéu, Uruguai, p. 373-378, 1998.

BUTELMAN, I. Configuraciones vinculares. In: Pachuck, C. & Friedler, R. (Org.). **Dicionário de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares.** Buenos Aires: Del Candil, p. 120-123, 1998.

CERVONE, N.; LUZZI, A. M. e SLAPAK, S. El papel de la escuela en los procesos de socialización. **XIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo: Procesos y Transformaciones en los vínculos.** Montevideu, Uruguai, p.423-430, 1998.

COLL, C. e MIRAS, M. A Representação Mútua Professor/Aluno e suas Repercursões sobre o Ensino e a Aprendizagem . In: Coll, C.; Palacios, J. e MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, p. 266-280, 1996.

COLL, C. e SOLÉ, I. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: Coll, C.; Palacios, J. e Marchesi, A. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação).** Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, p. 281-297, 1996.

CORTESÃO, E.L. **Grupoanálise:** teoria e técnica. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 1994.

DELAROSSA, A. **Grupos de Reflexion.** Buenos Aires: Paidós, 1979.

EIGUER, A. **Um divã para a família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ELHAJJI, M. Globalização e Identidade: Mal-estar na Atualidade. **Mesa Redonda do V Encontro Luso-Brasileiro de Grupanálise e Psicoterapia Analítica de Grupo**, 1999

FAVIER, D. e WINOGRAD, M. Psicoanálisis de las configuraciones vinculares. In: Patchuck, C. e Friedler, R. (Org.). **Dicionário de las Configuraciones Vinculares** . Buenos Aires: Del Candil, 1998.

FERNÁNDEZ, A. & LÓPEZ, M. Imaginários Estudiantiles: Lazo Social y producción de subjetividad. **XIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo: Procesos y transformaciones en los vínculos**. Montividéu, Uruguai, p.77-84, 1998.

FERNÁNDEZ, L.; DUBATTI, J. e ELIASCHEV, P. La educaión, el arte, los medios de comunicación y los ideales en la actualidad. **Revista de Psicoanálisis da Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (AAPPG)**, v. 2, p. 15-44, 2000.

FOULKES, S.H. e ANTHONY, E.J. **Psicoterapia de grupo**. Rio de Janeiro: BUP, 1967.

FREUD, S. (1900) A psicologia dos processos oníricos. In: A Interpretação dos Sonhos. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 5, 1987.

FREUD, S. (1901) O esquecimento de impressões e intenções. In: A Psicopatologia da Vida Cotidiana. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 6, 1987.

FREUD, S. (1909) Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: Duas Histórias Clínicas ("O Pequeno Hans" e o "Homem dos Ratos"). **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v.10, 1987.

FREUD, S. (1910) As perspectivas futuras da terapia psicanalítica. In: Cinco Lições de Psicanálise. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v.11, 1987.

FREUD, S. (1912) A dinâmica da transferência. In: O Caso Schreber e artigos sobre a técnica. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 12, 1987.

FREUD, S. (1913) Totem e Tabu. In: Totem e Tabu e outros trabalhos. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 13, 1987.

FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: Totem e Tabu e outros trabalhos. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 12, 1987.

FREUD, S. (1915) Artigos sobre metapsicologia. In: A História do Movimento Psicanalítico. Artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v.14, 1987.

FREUD,S. (1917) Resistência e repressão. Conferência XIX. In: Conferências Introdutórias Sobre Psicanálise. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 16, 1987.

FREUD, S. (1918) Linhas do progresso na teoria psicanalítica. In: Uma neurose infantil. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**). Rio de Janeiro: Imago, v.17, 1987.

FREUD, S. (1920) Além do princípio do prazer. In: Além do princípio do prazer. Psicologia de grupo e outros trabalhos . **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 18, 1987.

FREUD, S. (1921) Psicologia de grupo e análise do ego. In: Além do princípio do prazer. Psicologia de grupo e outros trabalhos. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. 18, 1987.

FRIEDLER, R. Vínculo. In: Patchuch, C. e Friedler, R. (Org.). **Dicionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares**. Buenos Aires: Del Candil, p. 451-452, 1998.

HUBER, R. D. **Estudo dos Organizadores Psíquicos Grupais e Sócio-culturais através do Desenho Infantil** . Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas: Campinas, 214 f. ,1995.

JERUSALINSKY, A . **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: artes Médicas, 1988.

KAËS, R. **L'appareil psychique groupal: constructions du groupe**. Paris: Bordas Dunod, 1967.

KAËS, R. **El aparato psíquico grupal: construciones de grupo.** Barcelona: Granacia Editor , 1977.

KAËS, R. **Le group et sujet du groupe. Elements pour une théorie psychanalytique du groupe.** Paris: Dunod, 1993.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo. Elementos para uma teoria psicanalítica do grupo.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. e ANZIEU, D. **Crônica de um grupo.** Barcelona: Gedisa, 1989.

KAPLAN, H. I. e SADOCK, B. J. **Compêndio de Psicoterapia de Grupo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KLEIN, M. (1923) O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. In: Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945). **Obras Completas de Melaine Klein.** Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1996.

KLEIN, M. (1931) Uma contribuição à teoria da inibição intelectual. In: Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945). **Obras Completas de Melaine Klein.** Rio de Janeiro: Imago, v.1, 1996.

KLEIN, M. (1932) A importância das situações de ansiedade arcaica no desenvolvimento do ego. In: A Psicanálise de Crianças. **Obras Completas de Melaine Klein**. Rio de Janeiro, Imago, v.2, 1997.

KLEIN, M. (1937) Amor, culpa e reparação. In: Amor, Culpa e Reparação e outros trabalhos (1921-1945). **Obras Completas de Melaine Klein**. Rio de Janeiro: Imago, v. 1, 1996.

KLEIN, M. (1957) Inveja e Gratidão: estudo das fontes do inconsciente. In: Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963). **Obras Completas de Melaine Klein**. Rio de Janeiro: Imago, v.3, 1991.

KLEIN, M. (1958) Sobre o desenvolvimento do funcionamento mental. In: Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963). **Obras Completas de Melaine Klein**. Rio de Janeiro: Imago, v. 3. 1991.

KLEIN, M. (1959) Nosso mundo adulto e suas raízes na infância. In: Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946-1963). **Obras Completas de Melaine Klein**. Rio de Janeiro: Imago, v. 3, 1991.

KUPFER, M. C. **Relação professor-aluno:** uma leitura psicanalítica. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo , 1982.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação-** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

KRAKOV, H. e PACHUK, C. Tres espacios. In: Patchuck, C. e Friedler, R. (Org.). **Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares** (p. 321). Buenos Aires: Del Candil, 1998.

KRUEGER, R. A. **El grupo de discusión:** guia práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide, 1991.

LACAN, J. (1953-1954). **O Seminário:** os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1981.

LACOLLA, F. e MARANO, C. La Trompada Pedagógica. **XIII Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo: procesos, transformaciones en los vínculos**, Buenos Aires, p. 9-15, 1996.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. (1967) **Vocabulário de Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes., 1986.

LEWIN, K. **Resolving social conflicts**. New York: Harper & Brothers, 1951.

LOSSO, R. La teoria psicoanalítica y el psicoanálisis familiar. **Revista de Psicoanálisis de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo (A.A.P.P.G.)**, v.6 , p.32-36, 1990.

MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus , 1985.

MARTI, S. E. Educacion en Crises: reflexiones sobre la práctica docente y su relacion com los procesos identificat6rios. **XI Congreso Latinoamericano de Psicoterapia Analítica de Grupo**, Buenos Aires, 1994.

MATHIEU, P. **Essai D Interprétation de quelques pages du rêve celtique**. **Interprétation**, v.2, p.32-39, 1967.

MELTZER, D. **Los estados sexuales de la mente**. Buenos Aires: Kargieman, 1974.

MENARDI, M. A. **Vínculos e Características Emocionais de Professores**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 140 f., 2001.

MILLER, J.A. **Percurso de Lacan:** uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MIRANDA, A. M. **Uma Experiência com Grupos de Pais de Adolescentes numa Instituição Escolar.** Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 146 f., 1998.

MOGUILLANSKI, R. e SEIGUER, G. Una aproximación a la pareja y familia. **37º Congresso de IPA**, Buenos Aires, nº 5 , p.128-129, 1991.

MONTEIRO, E. A. **A Transferência e a Ação Educativa.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 114 f. , 2000.

MONTERO, M. L. Comportamento do Professor e Resultados da Aprendizagem. In: Coll, C.; Palacios, J. e Marchesi, A. (Org.) . **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSÓRIO, L. C. **Grupos:** teorias e práticas- acessando a era da grupalidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PONTALIS, J. B. Le Petit Groupe Comme Objet. In: Pontalis et al les Temps moderns, p. 1057-1069, 1963.

RABINOVICH, N. R. **Os vínculos entre os gêneros na atualidade**: um grupo operativo. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 92 f., 2001.

REZENDE, A. M. A interpretação em psicanálise: exêgese, hermenêutica e interpretação. In: Silva, M. E. L. (Coord.). **Investigação e Psicanálise**. Campinas: Papyrus, p.103-118, 1993.

ROJAS, M. e STERNBACH, S. **Entre Dos Siglos**: Una Lectura Psicoanalítica de la Posmodernidad. Buenos Aires: Lugar Editorial, 1997.

SVARTMAN, B. Comentários sobre o trabalho- experiências sobre a instituição acadêmica: um modelo de intervenção- de Antônio I. Térzis. **Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo**, v. 3, p.86-87, 1996.

TÉRZIS, A. I. Dinâmica de grupo no ensino de psicologia. **6º Encontro de Psicologia da Região de Campinas**. Instituto de Psicologia da Pontifícia

Universidade Católica de Campinas e Sociedade de Psicologia de Campinas, Campinas, 1990.

TÉRZIS, A. I. Experiências sobre a instituição acadêmica: um modelo de intervenção. **Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo**, v. 3, p.76-83, 1996.

VATINO, G. **La Sociedad Transparente**. Barcelona: Paidós, 1990.

VENTRICI, G. e ZADUNAISKY, I. Transubetividad y transubjetivo. In: Patchuck, C. e Friedler, R. (Org.). **Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares**, (p. 54-59). Buenos Aires: Del Candil, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

7. ANEXOS

ANEXO 1 – APROVAÇÃO DA PESQUISA NA FACULDADE ATIBAIA

ANEXO 2 – APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA

ANEXO 3: CARTA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

ANEXO 4: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO

SERES HUMANOS

ANEXO 5: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO