

FRANCINE DELA TORRE CAMARGO PINHO

SER PROFESSOR: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

PUC – CAMPINAS

2013

FRANCINE DELA TORRE CAMARGO PINHO

SER PROFESSOR: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientador: Prof. Dr. Antonios Terzis

PUC – CAMPINAS

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t370.15
P654e

Pinho, Francine Dela Torre Camargo.
Ser professor: um estudo psicanalítico
/ Francine Dela Torre Camargo Pinho. - Campinas: PUC-Cam-
pinas, 2013.
66p.

Orientador: Antonios Terzis.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Cam-
pinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Educação de crianças. 3. Professores de
educação pré-escolar. 4. Professores - Formação. I. Terzis, Antonios.
II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências
da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed.CDD – t370.15

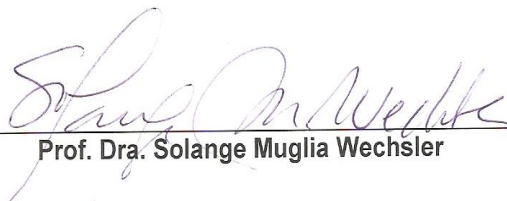
FRANCINE DELA TORRE CAMARGO PINHO

SER PROFESSOR: UM ESTUDO PSICANALÍTICO

BANCA EXAMINADORA



Presidente Prof. Dr. Antonios Terzis



Prof. Dra. Solange Muglia Wechsler



Prof. Dr. Paulo Celso da Silva

PUC – CAMPINAS

2013

DEDICATÓRIA

"É, só eu sei
Quanto amor eu guardei
Sem saber que era só prá você..." (Tom Jobim)
Neto: meu maior tesouro!
Que me ensinou o que é o amor incondicional!

AGRADECIMENTO

Ao Ser Supremo, pela vida e a possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

Aos meus pais, Enio e Neusa, exemplos de força e dedicação, bases da minha educação, que semearam e cuidaram com atenção e carinho do meu crescimento pessoal e profissional.

Ao meu esposo, Wendell, por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, estendendo sempre sua mão amiga.

A toda minha família, em especial aos meus sobrinhos Deiber (Bi) e Brunella (“Bebê de Terça”), por deixarem meus dias de intenso estudo em Campinas, muito mais colorido e feliz.

Ao meu orientador, Antonios Terzis, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência. Um exemplo de amor à profissão, que conduz seus alunos e a ciência com excelência, inspiração e muito conhecimento.

Aos mestres inesquecíveis. Àqueles que nos inspiram e fazem sempre querer continuar e melhorar.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído.

“Mire e Veja. O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa (1986)

Sumário

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Objetivos	5
CAPÍTULO II – Percurso Metodológico.....	6
II. 1. Método	6
CAPÍTULO III – Compreensão Psicanalítica sobre Grupo	9
III. 1. Sigmund Freud	9
III. 2. Pichon-Rivière	11
III. 3. Wilfred Bion.....	14
III. 4. Escola Francesa: Didier Anzieu e René Kaës	15
CAPÍTULO IV – Ser professor no âmbito psicanalítico	23
CAPÍTULO V – Reflexões da Pesquisadora como Docente	29
CAPÍTULO VI – Psicanálise e Educação.....	37
CAPÍTULO VII – Conclusão	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

RESUMO

PINHO, Francine Dela Torre Camargo. *Ser professor: um estudo psicanalítico*. 2013. 66p. Dissertação (Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2013.

Esta pesquisa apresentou um estudo sobre o ser professor com base no referencial teórico psicanalítico. O interesse por este estudo surgiu a partir da prática da pesquisadora como docente. Teve como propósito compreender o ser professor, bem como a relação professor–aluno na Educação Infantil, contribuindo de forma significativa para a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, as recentes políticas públicas para a Educação, apontam para a importância do trabalho coletivo para professores e alunos. Neste sentido, esta pesquisa inserida na área das Ciências Humanas, apoiou-se nos estudos de importantes teóricos no campo da grupalidade, tais como: Pichon-Rivière (1986), Bion (1975), Anzieu (1993) e Kaës (1997), para compreender o ser professor dentro de uma ótica psicanalítica de grupo. A partir da interface entre Psicanálise e Educação, foi proposto por meio desta reflexão teórica, pensar no uso possível da psicanálise nas escolas, bem como, dos desafios e perspectivas desta profissão. Conclui-se que o caminho possível contempla uma prática profissional que possibilite espaços e momentos de compartilhar de experiências e livre circulação do saber dos professores através de grupos operativos.

Palavras-Chave: Professor, Grupo, Psicanálise, Educação e Cultura.

ABSTRACT

PINHO, Francine Dela Torre Camargo. Being a teacher: a psychoanalytic study. 2013. 66p. Thesis (MA in Psychology as Science and Profession) - Catholic University of Campinas, Center of Life Sciences, Graduate Program in Psychology, Campinas, 2013.

This research presented a study on the teacher based on theoretical psychoanalysis. The interest for this study arose from the practice of the researcher as a teacher. Aimed to understand what being a teacher, and the teacher-student relationship in kindergarten, contributing significantly to the teaching practice and the teaching-learning process. In Brazil, recent public policies for education, point to the importance of collective work for teachers and students. In this sense, this research located in the area of Human Sciences, relied on studies of major theorists in the field of groupality such as Rivière (1986), Bion (1975), Anzieu (1993) and Kaës (1997), to understand the teacher within a psychoanalytic perspective group. From the interface between Psychoanalysis and Education, was proposed through this theoretical reflection, thinking about the possible use of psychoanalysis in schools, as well as the challenges and prospects of this profession. We conclude that the possible path includes a practice that allows professional spaces and moments to share experiences and knowledge free movement of teachers across operating groups.

Keywords: Teacher, Group, Psychoanalysis, Culture and Education.

INTRODUÇÃO

“Ser ou não ser, eis a questão.”

William Shakespeare

(1564-1616)

A presente pesquisa teve como propósito compreender o ser professor, bem como a relação professor–aluno na Educação Infantil sob a luz da psicanálise. O interesse por este estudo surgiu a partir da prática da pesquisadora como docente e do seu desejo de compreender melhor o saber psicanalítico e sua configuração no âmbito educacional, contribuindo de forma significativa para a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

A famosa frase de Shakespeare (1603) citada acima, extraída de “A Trágica História de Hamlet, Príncipe de Dinamarca”, denota o início desta caminhada reflexiva por dois motivos. O primeiro refere-se ao fato de Freud ter sido um leitor e apreciador da literatura, e nunca ter escondido que, entre suas leituras favoritas, se encontravam importantes escritores, dentre estes William Shakespeare.

O segundo motivo, diz respeito à inspiração que esta frase proporciona para refletirmos sobre o ser professor. Ser pressupõe existência. Mas, existir como? Para quê? Ou melhor, por quê? Afinal, quem é esse ser humano que se torna professor. Essas indagações contemplam o universo desta pesquisa.

Antigamente, temos a percepção de que o professor era visto na sociedade como um ser notável, detentor do saber, com autoridade e possuidor de conhecimentos. E agora, “ele deixou de ser o que parecia ser, e tornou-se, literalmente, um trabalhador intelectual na área de serviços” (Fernandes, 1989, p.74).

No Dicionário, encontramos a seguinte definição da palavra professor: “homem que ensina uma ciência, uma arte ou uma língua; mestre” (Michaelis, 2001, p.184). Por sua vez, dentre as várias definições, mestre além de professor significa “que está em posição superior a; diz do que comanda;

principal; extraordinário, grande” (Michaelis, 2001, p.152). Isso impressiona um pouco, pois parece que o professor é um ser de outro mundo, não?

Na verdade, o professor é um ser como qualquer outro. Possuidor de uma história pessoal, desejos, angústias, alegrias, entre outros aspectos característicos dos sujeitos humanos. O que o diferencia, é que este ser lida com outros seres, por meio do conhecimento para reconstruir a sociedade em prol de dias melhores.

É uma das profissões mais antigas e importantes, tendo em vista que as demais, na sua maioria, dependem dela. Já Platão, filósofo grego na Antiguidade, na sua obra *A República*, alertava para a importância do papel da educação na formação do cidadão.

Assim, entende-se o quanto é pertinente esta reflexão, visto a função do professor na sociedade.

Rubem Alves (1986), psicanalista, educador respeitado, mas, sobretudo, um semeador de sonhos e de ideias que nos incita a refletir, introduziu uma interessante distinção entre ser professor e ser educador.

Educadores, onde estarão? Em covas terão escondido? Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. (Alves, 1986, p.16)

Fica claro nas suas palavras, o quanto é importante à questão da vocação, ou seja, da inclinação e propensão deste ser, e isto é algo que vem de dentro, um sentimento e envolvimento verdadeiro que incita transformações, choques, fruto do desconhecido.

E desconhecido nos remete a quê? A ideia de inconsciente. O filósofo alemão Nietzsche (1844-1900), enfatizava que a maior parte de nossa atividade intelectual se efetua de um modo inconsciente e sem que nos apercebamos. Por sua vez, a formulação freudiana sobre o sistema

inconsciente, tornou-o o objeto de estudo da psicanálise. E aqui nesta pesquisa, esbarraremos o tempo todo com esse desconhecido inconsciente.

Outro aspecto importante, diz respeito ao campo de atuação do professor: o grupo de alunos. Terzis (1996) através de sua experiência acadêmica, explica de forma muito clara a posição que o professor assume em sala de aula:

(...) serve para os alunos como objeto identificatórios na ordem do fazer e como espelho, na qual os alunos se espelham. O professor torna-se parte da construção de sua identidade, junto a uma rede de vínculos que o aluno vai introjetando a experiência de uma relação vinculada na ordem do fazer e do pensar. (Terzis, 1996, p.53)

Para este autor, o professor surge como mediador do saber, como também intermediador de um universo simbólico, o qual é constituído de um “complexo de saberes, normas, valores, ideais, fantasias, modelos identificatórios acerca do valioso e o depreciável, o bom e o mal, etc.” (Terzis, 1996, p.53).

Assim, torna-se pertinente estudar como se dão as relações na sala de aula. Para tanto, esta pesquisa se apoia nos estudos de teóricos do campo da grupalidade, tais como: Pichon-Rivière (1986), Bion (1975), Anzieu (1993) e Kaës (1997), para compreender o grupo dentro de uma ótica psicanalítica.

E assim, o objetivo desta pesquisa é o estudo sobre o professor, em especial o de educação infantil que leciona a crianças bem pequenas, transformando a reflexão em uma comunicação científica capaz de ampliar a discussão do ser professor e sua configuração no âmbito grupal.

Encerro esta introdução por meio de Sigmund Freud, num discurso proferido no ano de 1914, em comemoração ao quinquagésimo aniversário de fundação do colégio em que estudou dos 9 aos 17 anos, em Viena, diz:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo

admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. (Freud, 1969, p. 286)

Neste ensaio ele se propõe a analisar suas recordações acerca do impacto do professor no aluno. Este impacto por sua vez, mesmo que inconsciente, é mais significativo e de memória mais duradoura, do que o próprio conteúdo ensinado em sala de aula. Nessa perspectiva, a aprendizagem não está focada nos conteúdos, mas no campo que se estabelece entre professor e aluno, e isso pode favorecer ou não o aprender, independente dos conteúdos.

Enfim, o desejo que marcou esta pesquisa foi enriquecer as discussões a respeito do ser professor e seu campo de atuação, e espero que essa caminhada seja repleta de crescimento e repercuta em algum benefício para aqueles que se depararem com esta questão em algum momento de suas vidas.

CAPÍTULO I – Objetivos

*“Nos objetivos de sua vida, mire e tente acertar a lua.
Se não conseguir, ficará entre as estrelas”.*

Louisa May Alcott
(1832-1888)

O presente estudo teve como principal objetivo, discutir as produções teóricas relativas aos conceitos psicanalíticos, com intuito de promover uma reflexão sobre o ser professor, através do paralelo entre três dimensões: compreender o ser humano que se torna professor; a relação professor-aluno na educação infantil; e o professor dentro de uma ótica psicanalítica de grupo.

A partir da interface entre Psicanálise e Educação, foi proposto por meio desta reflexão teórica, pensar no uso possível da psicanálise nas escolas, bem como, dos desafios e perspectivas desta profissão.

Neste estudo, a pesquisadora compartilhou cinco aspectos observados no cotidiano de sua profissão, os quais completaram a reflexão sobre o caminho de construção do ser professor. São estes:

- 1) O porquê da escolha de ser professor;
- 2) O que motivou a trabalhar com crianças pequenas;
- 3) Compartilhar experiências significativas da profissão;
- 4) Como compreendem o ser professor atual;
- 5) Qual o futuro da profissão.

Busca-se assim contribuir para o aprofundamento da teoria psicanalítica no âmbito educacional, e, conseqüentemente, para a compreensão do grupo - professor/aluno na educação infantil - como situação psicanalítica enquanto campo de estudo e prática.

CAPÍTULO II – Percurso Metodológico

*“Lá longe na luz do sol
Estão as minhas maiores aspirações
Pode ser que eu não as alcance
Mas posso olhar para o alto e ver a beleza delas
Acreditar nelas
E tentar seguir na direção delas”*

Louisa May Alcott
(1832-1888)

Para se conhecer uma experiência, qualquer que seja ela, torna-se necessário percorrer um caminho.

O presente estudo está inserido no campo das Ciências Humanas, tendo como vértice de compreensão do sujeito a Psicanálise. Sob esta ótica, a metodologia de pesquisa seguiu trajeto singular, decorrente da particular relação sentido e significado entre o objeto de estudo – o ser professor e sua relação com o aluno – e o delineamento investigativo, baseado na concepção psicanalítica da mente.

No entender de Bleger (1980), o trabalho do psicólogo somente adquire real envergadura e transcendência quando coincidem a investigação e a tarefa profissional, porque estas são as unidades de uma práxis que resguarda a tarefa mais humana: compreender e ajudar os outros. Assim, indagação e atuação, teoria e prática, devem ser manejadas como momentos e aspectos inseparáveis do mesmo processo.

II. 1. Método

Segundo o dicionário etimológico de Bueno (1966), a palavra método é derivado do latim *Methodus*, do grego *méthodos* - de *meta*, objetivo, finalidade e *odos*: via, caminho. A palavra significa o meio mais eficaz de atingir

determinado objetivo científico ou cultural. Servir-se de um método compreende, antes de tudo, tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados.

Uma marca importante deste estudo, é que o mesmo se volta para o particular, individual, na tentativa de compreender as relações humanas e seus processos emocionais. Isso possibilita afirmar, que esta pesquisa também tem caráter qualitativo.

Segundo Pereira (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com referenciais teóricos menos restritivos e oferece uma maior oportunidade de manifestação da subjetividade do pesquisador.

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

De acordo com Mezan (2005), a pesquisa em psicanálise é complexa e fecunda, devendo ser objeto de enunciados coerentes e passíveis de debates. Por ser a psicanálise uma atividade a dois e não uma reflexão individual pretendeu-se não apenas elucidar o objeto de estudo, mas também poder transformá-lo, ou propiciar condições para que possa se autotransformar.

Aqui, reforço a importância da psicanálise no curso do presente estudo. Isto por que, a pesquisa psicanalítica apresenta a característica de poder oscilar entre a subjetividade e a objetividade. Sendo o inconsciente o objeto de estudo da psicanálise, destaca-se a inferência de Fenichel (1981), quando enfatiza que a psicanálise possui a capacidade de ora oscilar entre o uso da empatia e da intuição, ora do uso do conhecimento teórico. Na presente pesquisa, isso representou a possibilidade da pesquisadora compreender teoricamente o ser professor e suas configurações no âmbito educacional.

É de suma importância ressaltar que este estudo não procurou esgotar as possibilidades de interpretação, pois o símbolo é polissêmico, ou seja, inesgotável na produção de sentidos. A pesquisadora evidencia aqui mais uma possibilidade de pensar.

O fato é que, nas disciplinas humanísticas, o sentido de um fenômeno ou de um processo jamais é unívoco,

comportando por natureza diferentes apreciações. O que decide quais delas são válidas (...) é a coerência dos argumentos entre si (Mezan, 2005, p.21).

CAPÍTULO III – Compreensão Psicanalítica sobre Grupo

*“A arte de viver.
É simplesmente a arte de conviver...
Simplesmente, disse eu?
Mas como é difícil!”*
Mário Quintana
(1906-1994)

Início este capítulo, com as belas palavras do poeta Mário Quintana, o qual por meio de seu poema sintetizou seu entendimento sobre as relações humanas. Partiremos desta imagem poética, para discorrer sobre os conhecimentos teóricos psicanalíticos. Ao pensar em grupo, faz-se necessário refletir sobre autores que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste conceito.

Inicialmente, recorreremos ao pai da Psicanálise: Freud. Em seguida, veremos as contribuições de Pichon-Rivière, Bion e da Escola Francesa, a qual é representada por Anzieu e Kaës.

III. 1. Sigmund Freud

Sigmund Freud nunca recomendou ou praticou a psicoterapia de grupo. Ainda assim, contribuiu primorosamente à psicologia dos grupos humanos. O criador da psicanálise evidencia em toda sua obra sua fascinação pelo fenômeno social, abordando este tema de forma não expressa em termos precisos. Contudo, há grandes trabalhos de Freud que abordam tal questão por meio de um enunciado perfeito.

Freud em um trabalho chamado de *As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica*, proferido para a abertura de um Congresso de

Psicanálise em 1910, revela uma previsão no sentido de conceber que a terapia no indivíduo haverá de ter êxito se obtida pela coletividade.

Por sua vez, no seu trabalho *Totem e tabu* de 1913, por meio do mito da horda selvagem, Freud coloca que as leis sociais que produzem a cultura, são propagadas pela humanidade através do inconsciente.

Verifica-se também, a expressão da preocupação de Freud acerca da importância de se desenvolver um trabalho grupal com enfoque psicanalítico nos Artigos sobre a Metapsicologia (1915) e Linhas do Progresso na Teoria Psicanalítica (1918).

Vale destacar que *Psicologia das massas e análise do ego* (1921) é especial para a compreensão da psicodinâmica de grupo. Isto por que, neste trabalho Freud contribui teoricamente com relação à revisão acerca da psicologia das multidões e dos grandes grupos artificiais. Também nos mostra que os grupos e as pessoas são vinculados por meio de processos identificatórios, que consistem em projetivos e introjetivos. Bem como, reflete na questão das forças que as lideranças exercem e que incitem na coesão e desagregação dos grupos.

Neste trabalho de 1921, Sigmund Freud infere que a psicologia individual e a psicologia social não se distinguem em sua essência, e pontua que as forças coesivas e disruptivas, juntam e separam os indivíduos pertencentes a um grupo.

Dentre os conceitos importantes de Freud, observamos em *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise* (1917) a questão da regressão. Esta por sua vez, refere-se à volta as fases anteriores do desenvolvimento e pode ocorrer a qualquer pessoa. Na dinâmica grupal, por meio da neurose de transferência, os indivíduos podem regressar a fases mais primitivas de seu desenvolvimento.

As contribuições de Freud para compreensão do conceito de grupo são inúmeras, contudo para a presente pesquisa finalizo este momento com a formulação encontrada em a *Dinâmica da Transferência* (1912) sobre resistência, conceito este importantíssimo, pois acompanha todo processo pelo qual um grupo passa. Para o autor, este mecanismo é representado por forças que desejam mudanças, ao mesmo tempo contrastando com outras que querem fazer perpetuar a situação estabelecida. Pode-se dizer que, por um lado a resistência é representada através das relações que os indivíduos que

constituem um grupo têm com o enquadre – regras – e por outro, são as defesas nas transferências.

III. 2. Pichon-Rivière

H. Pichon Rivière na década de 40 na Argentina, introduziu a técnica denominada “grupos operativos”. Para Pichon-Rivière (1986) o grupo operativo constitui um instrumento de trabalho e um método de investigação, como também cumpre uma função terapêutica. Todo grupo que tiver uma tarefa a realizar e que puder, através desse trabalho operativo, esclarecer suas dificuldades individuais, romper com estereótipos e possibilitar a identificação dos obstáculos que impedem o desenvolvimento do indivíduo, e que, somado a isso, o auxilie a encontrar suas próprias condições de resolver ou se enfrentar com seus problemas, é terapêutico.

Pichon-Rivière (1986) infere que o indivíduo é resultante dinâmico no interjogo estabelecido entre o sujeito e os objetos internos e externos. Sua interação dialética através de uma estrutura dinâmica, ele denomina de vínculo. Este, por sua vez, é caracterizado pelo autor como uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem.

Este autor (1988) caracteriza o grupo como um conjunto restrito de pessoas que, ligadas por questões de tempo e espaço, e articuladas por sua mútua representação interna, propõem-se de forma explícita ou implícita, a uma tarefa, a qual apresenta sua finalidade, interagindo por meio de complexos mecanismos voltados à ação de assumir e à adjudicação de papéis.

Segundo Pichon-Rivière (1986), o vínculo é como estrutura dinâmica que envolve o sujeito e o objeto. Na verdade os vínculos se constituem como tal no grupo.

Aqui vale destacar o esquema de cone invertido idealizado por Pichon-Rivière (1986), para avaliar o movimento no interior do grupo durante a realização da tarefa e seu resultado final; quando se tornam manifestos os conteúdos que no início do processo encontravam-se latentes.

O Cone Invertido é constituído por seis vetores de análise. Vejamos quais são:

- a) **Pertença:** significa a sensação única e individual de fazer parte do grupo; ser importante para a realização da tarefa. Pode ser medida pela presença constante, respeito aos compromissos assumidos e efetiva participação nas atividades;
- b) **Cooperação:** compreende a troca de informação entre os participantes do grupo. Aquilo que os membros trazem de si para o grupo, contribuindo para a tarefa grupal;
- c) **Pertinência:** baseia-se na percepção dos integrantes quanto ao centramento nas tarefas, ou melhor, aos objetivos delineados no projeto;
- d) **Comunicação:** está relacionado com o intercâmbio de informações entre os membros do grupo. Para não haver obstáculos no entendimento das mensagens de cada um, é importante que não aconteça “formação de ruídos” nessa comunicação, o que causaria dificuldades para enfrentar a tarefa;
- e) **Aprendizagem:** somente ocorre se a comunicação for bem realizada. O grupo se conscientiza da natureza real da tarefa e se torna capaz de gerar um projeto de execução, incluindo abordagens táticas, técnicas e logísticas para iniciar, realizar e aperfeiçoar a tarefa. O vínculo que o grupo estabelece com a aprendizagem está intimamente ligado com o afastar ou aproximar o sujeito da aprendizagem;
- f) **Tele:** é a empatia entre os participantes do grupo, que pode ser positiva ou negativa. Ou seja, o clima que se desenvolve no grupo causando sentimento de atração ou rejeição quanto às tarefas.

Outro ponto interessante refere-se aos diferentes papéis que o grupo operativo assume. Pichon-Riviere (1986) explica que esses papéis vão sendo colocados naturalmente pelo grupo dependendo dos vínculos que vão se criando e normalmente são desempenhados pelos componentes que têm uma história pessoal que lhes permita desempenhá-los. O autor elenca os seguintes:

1. Líder de mudança: componente que provoca, instiga, sugere coisas novas levando o grupo a buscar algo novo, a mudança;
2. Líder de resistência: é aquele que, quando se sugere algo novo, tenta segurar o grupo a manter a situação anterior abrindo um espaço para a conservação. O autor explica que as duas lideranças são importantes, porque é justamente no interjogo entre o novo e o conhecido que ocorrem as mudanças, as transformações e o crescimento individual e grupal;
3. Porta-voz: o que traduz através de sua fala e de suas ações os sentimentos e as ideias que circulam no grupo, aparentes ou não;
4. Bode expiatório: indivíduo que recebe e aceita a carga negativa do grupo, deixando-o mais leve e produtivo, já que o grupo está tendo em quem projetar seus pontos negativos;
5. Sintetizador: é aquele participante que consegue ouvir, perceber e captar o que se passa no grupo, expressando a síntese da discussão como também, integra o que foi apresentado, mesmo que tenham surgido ideias opostas, o autor salienta que quase sempre acontece.

Por fim, vale destacar que, para que um grupo evolua no propósito da resolução de uma tarefa, é fundamental explicitar suas fantasias universais para permitir que o processo de mudança ocorra.

III. 3. Wilfred Bion

Psiquiatra e notável psicanalista da sociedade britânica de psicanálise, Bion teve seu pensamento influenciado de forma significativa pelas ideias de Melanie Klein, com quem se analisava na época em que criou e difundiu seus conceitos.

Cabe dizer, que Wilfred Bion foi psiquiatra no exército britânico durante a Segunda Guerra Mundial, e estas experiências no hospital militar, como também, seu trabalho no *Tavistock Institute* (instituição de caridade, britânica, dedicada aos estudos e pesquisas em comportamento de grupo e comportamento organizacional) em Londres, contribuiu de forma incisiva para criação de um conceito singular acerca da dinâmica do campo grupal, tornando-o pioneiro neste sentido.

Bion (1975) postulou que o grupo precede ao indivíduo, o que significa dizer, que as origens da formação espontânea de grupo têm raízes no grupo primordial, tipo a horda selvagem, tal como Freud a mencionou.

O autor destaca que o grupo, independente de sua natureza, se movimenta em dois planos. O primeiro plano é denominado de mentalidade do grupo de trabalho, no qual se opera a nível consciente e está voltado para a execução de alguma tarefa. Pode-se dizer que esta mentalidade coletiva com aspectos individuais, tem como características desenvolver capacidades como atenção, pensamento simbólico e representações verbais. Há presente neste plano, de forma latente, o “grupo de pressupostos básicos”, o qual diz respeito a manifestações primitivas, de pulsões e fantasias, por estar radicado no inconsciente. Por sua vez, estas manifestações compreendem a mentalidade primitiva que corresponde a tendência em dar respostas automáticas.

Bion (1975) elaborou três tipos de supostos básicos ou fantasias, as quais dão suporte a mentalidade primitiva. Estas são:

- a) “dependência” (exige um líder carismático que inspire a promessa de prover as necessidades existenciais básicas);

- b) “luta e fuga” (de natureza paranóide, requer uma liderança de natureza tirânica para enfrentar o suposto inimigo ameaçador);
- c) “apareamento”, também conhecido como acasalamento (menciona a formação de pares no grupo que podem se acasalar e gerar um messias salvador, ou seja, é um suposto inconsciente que, para se manter, exige um líder que tenha algumas características místicas).

Vale destacar, que para o autor essas mentalidades referidas acima – de grupo e primitiva - não correspondem a uma sequência. Assim, no indivíduo moderno (tecnológico) há presente um lado evoluído (correspondente ao trabalho), como também um lado primitivo (regredido). O importante é encontrar um equilíbrio entre essas mentalidades, e isto, necessariamente advém de conflitos. Para haver um verdadeiro crescimento, torna-se vital a presença dos aspectos evoluídos e primitivos.

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

III. 4. Escola Francesa: Didier Anzieu e René Kaës

Na década de 60 os psicanalistas franceses Anzieu (1993) e Kaës (1997), retomando alguns pressupostos de Freud, apresentam trabalhos acerca da dinâmica dos grupos a partir de uma nova ótica: “aparelho psíquico grupal”. Este novo conceito carrega consigo as mesmas instâncias que o psiquismo individual inconsciente, porém difere quanto ao seu funcionamento.

Com as concepções teóricas desses dois autores, o edifício que abriga as grupoterapias começa a adquirir alicerces referenciais específicos e representa uma tentativa no sentido de as

grupoterapias adquirirem uma identidade própria.
(Zimerman, 1997, p. 26)

Em 1966, Kaës e Anzieu (1989) propuseram três modelos sociais para compreensão de como os grupos se estruturam. Os organizadores psíquicos socioculturais têm como função identificar um modelo social já conhecido na história da humanidade, no sentido de este fornecer uma norma ou um “código” de como as pessoas deveriam estruturar um grupo. Vejamos quais são:

- a) Modelo Cristão: baseado no modelo oferecido por Cristo e seus Dozes Apóstolos, onde há o predomínio de uma estrutura hierárquica de grupo com um líder e seus subordinados, com uma missão única a cumprir: evangelizar o mundo;
- b) Modelo Hebraico: baseado no modelo das Doze Tribos de Israel, caracterizado por seu isolamento do resto do mundo, constituindo-se em comunidades com leis e costumes próprios. 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;
- c) Modelo Igualitário: baseado no Mito dos Argonautas ou na Lenda dos Cavaleiros da Mesa Redonda, onde predomina uma igualdade entre todos os membros do grupo e a conquista da busca de um objeto perdido. A característica principal era a de serem heróis no meio do seu povo.

Para os referidos autores, estes organizadores psíquicos estariam depositados na mente de um indivíduo e quando este estivesse em uma situação grupal projetaria um ou mais destes modelos no grupo. Realizando assim, sua representação de grupo.

No ano de 1963, Laplanche e Pontalis (2000) explicaram o conceito de projeção em uma vivência de grupo. Para os autores, projeção significa uma operação na qual o indivíduo expulsa de si algumas de suas qualidades, desejos, temores, sentimentos que desconhece de si mesmo e os localiza em

outras pessoas ou coisas. Diz respeito aquilo que parece intolerável ao indivíduo, e que encontra lugar no meio exterior; reflete no outro – externo – aquilo que nega de si mesmo.

Kaës (1997) pontua a existência de quatro organizadores psíquicos grupais:

- 1) Imagem de um Organismo: aqui, o grupo pode ser comparado a um organismo animado ou inanimado;
- 2) Fantasias Intra-uterinas: neste caso, o grupo é representado pelas fantasias intra-uterinas, tais como da cena primitiva, sedução, castração, etc.;
- 3) Complexos Familiares e Imagos Parentais: neste organizador o grupo é visto a partir dos complexos familiares, dentre estes podemos citar Édipo ou Desmame;
- 4) Imagem do Aparelho Psíquico Individual: quando as instâncias do aparelho psíquico individual seriam aplicadas no grupo.

Para Kaës (1997) e Anzieu (1993), o grupo é a representação da imagem de um corpo, particularmente o corpo materno. Os autores inferem que os indivíduos buscam os grupos com o intuito de realizarem seus desejos. Isto significa, que tanto os motivos conscientes quanto os inconscientes motivam as pessoas a constituir um grupo. Para a construção dessas imagens internas os indivíduos utilizariam referências endopsíquicas presentes na mente de cada um e referências socioculturais. Na interação destes dois sistemas de organizadores psíquicos as pessoas representariam um grupo.

Assim, podemos dizer que quando uma pessoa vivencia uma situação de grupo, esta busca a realização de um desejo de se unir a um corpo que lhe ofereça proteção e amparo, igual ao corpo materno.

Kaës (1977), de forma significativa infere que o grupo é um espaço corporal que recebe sua existência de uma marca, como marcação. Esta por

sua vez, realiza a unidade, coesão e igualdade. É o vínculo unificador que vela e dissolve as diferenças sociais, raciais e individuais.

A Imago compreende uma representação inconsciente, na qual funciona como entidade que organiza imagens e pensamentos. A imago primeira diz respeito ao seio materno e é, neste protótipo, que se revelará o modo como o indivíduo capta o próximo, e como elabora a partir das primeiras relações intersubjetivas reais e fantasmáticas com o seio familiar. Kaës (1977) nos lembra da tese enunciada por Didier Anzieu: o grupo é a sede da manifestação das representações reprimidas, dos afetos reprimidos, ou seja, o grupo é um sonho.

Destacaremos agora, a analogia construída por Anzieu (1993) sobre grupo e sonho. Para compreensão desta, iniciamos com a grande descoberta feita por Freud: o sonho. Este enquanto realização alucinatória de um desejo, onde os processos psíquicos primários aparecem de forma preponderante, apesar de estar enredado com os processos secundários.

Anzieu (1993) considera o grupo como realização imaginária de um desejo. Com igual proposição de Freud, para este autor, os indivíduos vão aos grupos da mesma forma que entram no sonho, ou seja, o grupo é um sonho sob o ponto de vista dinâmico psíquico.

Para alicerçar sua tese de que o grupo é um sonho, Anzieu (1993) levanta dois argumentos. Considerando aspectos da sociedade contemporânea, percebe-se um movimento acerca do grupo, no sentido de utilizá-los como solução para os problemas de toda ordem, desde financeiros, produtivos, até saúde mental e produção científica. Para os defensores dessa ideia, o grupo é uma realização imaginária dos seus desejos. Em contrapartida, surgem também grandes resistências a trabalhar em grupo, a pensar em termos de grupo e não mais em indivíduos. Bem como, resistências às dinâmicas de grupos. Vale ressaltar aqui, que Freud inferiu acerca das resistências à psicanálise.

Assim, pode-se dizer que o grupo experimenta a mesma intensidade de angústia vivida na realização imaginária de um desejo, o que nos permite afirmar que da mesma forma que no sonho e no sintoma, no grupo apresenta associação de um desejo e de uma defesa.

No grupo, verifica-se a existência de um sonho, em que seus desejos sejam satisfeitos de forma incondicional, onde cada integrante encontraria sem cessar o desejo complementar do seu, isto é, o sonho de uma sociedade regida pelo princípio de prazer. Esta utopia caracteriza um desejo impossível de se realizar. Visto na psicanálise, como desejo edípiano. Tal proposição, explicam as ações antigrope presentes na nossa sociedade, sentido como uma ameaça à estabilidade psíquica individual, ou seja, ameaça representada pela pulsão.

Refletindo ainda sobre o paralelo entre grupo e sonho, podemos exprimir de forma concisa três enunciados.

Primeiro, que o desejo realizado no grupo e no sonho, corresponde a desejos não satisfeitos nas relações do indivíduo, tanto da vida privada quanto social, os quais são trazidos para o grupo. Anzieu (1993) ressalta que, estes desejos são desejos reprimidos da infância.

Por sua vez, o segundo diz respeito ao aspecto de regressão, ou seja, da mesma forma que os grupos de criança brincam de ser adulto, este último em grupos, brinca de ser criança. Vale acrescentar que, o psicanalista utiliza a regressão presente no grupo como material para o exercício de sua técnica.

E por fim, o terceiro enunciado compreende que o desejo, presente no grupo e no sonho, refere-se a duas importantes possibilidades: ora que esse desejo é a cristalização de um sintoma ou uma configuração patológica, ora como um desejo inconsciente, o qual seu sentido permanece incompreendido, mas indica empreitadas reais onde procurará realização.

Assim, nos grupos alguns indivíduos sonham seus desejos, e outros atuam seus desejos desviando o objeto principal. O autor coloca que no grupo, como no sonho, “as ações são deslocamentos, condensações e figurações simbólicas do desejo” (Anzieu, 1993, p.53).

Todo grupo constitui um lugar de trocas inconscientes, as quais conduzem por construções fantasmáticas, por isso tem sua simbologia e seus mitos. Essas construções fantasmáticas é o que “reúne o grupo, tanto na sua coesão operante como na sua angústia coletiva” (Anzieu, 1993, p.54). Para o autor, a fantasia tem papel primordial na vida dos grupos.

Já para Kaës (1977), a fantasia constitui um dos organizadores da representação psíquica do grupo, e ao mesmo tempo, o processo grupal. De

acordo com este autor, as fantasias constituem a estrutura da relação básica que suporta o vínculo e as posições típicas nos grupos, sendo a fantasia da cena primária o modelo privilegiado, a partir da qual se organiza a presença de outras fantasias originárias.

Anzieu (1993) destaca que o grupo deve lidar com as mesmas pulsões fundamentais presentes no sonho: pulsões libidinais, agressivas e de morte. Os fantasmas enquanto organizações inconscientes representam a força do desejo e infiltram o corpo, o pensamento, a ação e a realidade exterior, em consequência no grupo, podemos dizer que os fantasmas individuais emanados de alguns membros, desenvolvem nos outros, efeitos de contágio e de resistência. Desta forma, todos os processos psíquicos descritos no aparelho psíquico individual estão presentes no grupo.

Aqui, vale enfatizar que Kaës (1977) fala da existência do aparelho psíquico grupal dotado das mesmas instâncias que o aparelho psíquico individual, porém com princípios de funcionamento diferente. O autor chama de aparelhos homólogos e não isomorfos.

Anzieu (1993) coloca que o grupo é como um “corpo”, e os indivíduos que o compõem podem ser denominados de “membros” deste. Evidencia-se aqui a angústia de fragmentação do corpo e do psiquismo despertada pela situação de grupo, visto que a identidade do Ego é questionada pelo grupo. Esse questionamento é devido o anonimato dos seus membros, como também, cada Eu sente o risco de se perder e se decompor nas outras pessoas do grupo.

As ‘imagos’ parentais descobertas por Freud desempenham um papel estrutural em certas situações do grupo. Como, por exemplo, compreender de outra forma, senão através da unidade subjacente de uma imago, os fenômenos aparentemente tão díspares que se observam numa multidão espontânea? (Anzieu, 1993, p.59).

Isto é, a massa onde alguns se sentem perdidos, outros se sentem pequenos, alguns com medo, outros com raiva... Enfim, tudo isso indica a presença central e inconsciente da imagem materna na coletividade humana.

O autor afirma que é possível pensar no Id, Ego e Superego em dinâmicas de grupo. Ou seja, o Id corresponde à pluralidade dos indivíduos, os quais evocam para cada membro uma diversidade de pulsões, tornando a pulsão de um só. Por sua vez, o Ego consiste em controle e escolha da direção das pulsões, atribuindo sentido de realidade. E por fim, o Superego apresenta-se com a regra comum nascida do consentimento de todos do grupo.

Anzieu (1993) conclui que há duas formas distintas de estudar um grupo. Primeiro, compreendendo este enquanto uma cidade em miniatura onde há um estado nascente e fenômenos sociais fundamentais. A outra forma, diz respeito a entender o grupo como um encontro de pessoas, no qual há presença de afinidades, confrontos, desejos, exibicionismo, necessidade de proteção, angústias, medo e seus mecanismos de defesa, entre outros aspectos constituintes da natureza humana, presentes no sonho também. Esta última perspectiva, compõem os estudos psicanalíticos de grupos para ele.

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

Afirma que um grupo forma uma espécie de rede, a qual contém os desejos, os pensamentos, as palavras e ações, possibilitando que o grupo se constitua como um espaço interno e com temporalidade própria. Isto quer dizer, sem passado de onde gera sua origem; um futuro onde projeta suas metas e ilusões; e um presente que estabelece um sistema de conflitos e regras. Este conjunto é reduzido à sua trama e, desse ponto de vista, toda vida de grupo está presa numa trama simbólica. Assim, é ela que o permite continuar existindo e possibilita a sua constituição em um corpo.

Anzieu (1993) aceita as proposições de Kaës sobre o aparelho psíquico grupal. Kaës (1977) descreve os princípios norteadores desse aparelho, que para ele, sinalizam o estado evolutivo do grupo com relação ao seu funcionamento. Os princípios apontados são a auto-suficiência do grupo acerca

da realidade física e social, a delimitação entre um interior e exterior do grupo, e por fim a indiferenciação entre o indivíduo e o grupo (isomorfia).

Podemos concluir que as concepções elaboradas por Kaës (1977/97) podem ser perfeitamente entrelaçadas às de Anzieu (1993) no que diz respeito aos organizadores e aparelhos psíquicos do grupo com as fantasias inconscientes. Kaës (1997) no desejo de esclarecer o término de um grupo aborda o item do grande desorganizador como sendo o agente pertinente ao desfecho de um grupo.

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

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

Finalizarmos este momento, com as palavras de Kaës (2000) acerca de sua visão sobre as teorias psicanalíticas de grupo:

En algunos años, las teorías psicoanalíticas del grupo han diversificado sus hipótesis fundamentales y sus objetos. Se consolidaron a medida que la construcción metodológica se hacía más rigurosa posibilitando la puesta a prueba de las especulaciones, y que la clínica obligaba a encontrar nuevas representaciones de los procesos psíquicos desencadenados en los grupos. Las investigaciones deben seguramente continuar, bajo el doble aguijón de la clínica y de la crítica. (Kaës, 2000, p.139).

CAPÍTULO II – Ser professor no âmbito psicanalítico

*“Há pessoas a quem o arranhar das paredes impressiona
E outras que se não impressionam
Mas o arranhar das paredes é sempre igual
E a diferença vem das pessoas
Mas se há diferença entre este sentir
Haverá diferença pessoal no sentir das outras coisas
E quando todos pensarem igual numa coisa
É porque ela é diferente para cada um”.*

Fernando Pessoa
(1888 – 1935)

Neste capítulo, refletiremos sobre o ser professor sob a ótica psicanalítica. E nada melhor que iniciar com Fernando Pessoa destacando a questão do ser e do sentir para as pessoas.

Klein (1923) destaca o papel da escola e do professor, no que concerne à sublimação e formação de símbolos. A autora afirma que uma educação dogmática e autoritária favorece a repressão das ideias e fantasias da criança, alegando que este tipo de educação prejudica os processos de deslocamento da carga libidinal para as ações construtivas.

Ainda ressaltando a importância da escola e do professor, Kupfer (2004) por sua vez, infere que os professores continuam a função socializante da família, especialmente na construção de modelos de identificação, para inserção de valores e ideais que possibilitam modificações estruturais que enriquecem a personalidade, numa visão psicanalítica.

A identidade pessoal e profissional inclui as características próprias e específicas daquele indivíduo, ao mesmo tempo, norteia igual ao outro. O conceito de identificação pode ser citado como referência.

Para Laplanche e Pontalis (2000), identificação é “um processo psicológico pelo qual o 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. Kupfer (2004) infere que o aluno pode ter no professor um objeto de identificação pessoal e profissional.

De acordo com Freud (1910), a identificação refere-se também aos afetos presentes na primeira relação afetiva com um objeto, o qual pode ser chamado de identificação primária e onde as consequências de objetos perdidos da infância formam as identificações secundárias. No sentido empático-simbólico, a relação mãe e filho, enquanto experiência essencial será a geradora de compreensão do aqui e agora do vínculo entre professor e aluno. A identidade do professor também passa pelo contexto histórico, social, político, econômico e psicológico no qual está inserido, e isto vai determinar um modo de estar com seus alunos. A capacidade de colocar-se no lugar do outro de forma empática pode ser facilitadora para manter a sensibilidade e a compreensão do professor quanto aos processos mentais dos alunos.

Muitos aspectos podem ser discutidos no âmbito das relações entre professor e aluno, porém aqui faremos um recorte que privilegiará refletir sobre a relevância de pensarmos acerca da relação transferencial entre estes dois personagens do cenário educativo.

Por meio das contribuições de Freud à educação, analisaremos as transferências que se desenvolvem entre esses dois personagens no processo de ensino-aprendizagem e o “lugar” que o professor ocupa no inconsciente do aluno, posição essa que pode ou não propiciar uma aprendizagem efetiva.

Freud (1969) sinaliza o fenômeno da transferência, positiva ou negativa, entre alunos e seus professores, como também aborda o porquê de os professores sempre parecem tão sábios e mais velhos na percepção de seus alunos. De acordo com o autor, os professores são imagos do pai da infância, ao qual a criança atribui onisciência e, ao qual deve obediência.

(...) estes homens, nem todos pais na realidade, tornam-se nossos pais substitutos. Foi por isso que, embora ainda bastante jovens, impressionaram-nos como tão maduros e tão inatingivelmente adultos.

Transferimos para eles o mesmo respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa (Freud, 1969, p. 288).

Terzis (2005) aborda a questão transferencial, inferindo que Freud deixa claro, desde o início, que “(...) as transferências não são uma produção da psicanálise, mas que, sempre existiram tanto em meios clínicos como nos educativos e a psicanálise somente se encarregará de desvelá-las” (Terzis, 2005, p. 47).

Desta maneira consideramos pertinente o aprofundamento no campo da transferência na relação entre professor e aluno.

O ser humano, por sua própria constituição, estabelece inúmeras relações de afeto ao longo da vida. Essas relações baseiam-se, segundo a psicanálise, em dois afetos básicos constituintes da vida psíquica: o amor e o ódio. As ações, expressões e pensamentos humanos não podem ser devidamente compreendidos se não forem considerados os afetos que os acompanham.

Cotidianamente estabelecemos relações de amor e de ódio com as pessoas presentes em nosso ciclo de convivência. Muitas vezes esses dois afetos se confundem, se mesclam, se fundem, e então, amamos e odiamos uma mesma pessoa ou situação. A esse sentimento de amor e ódio dirigido a uma mesma pessoa ou situação, damos o nome de ambivalência (Klein, 1937).

As relações humanas afetivas estão recheadas de significações e aparecem na simpatia, na amizade, na confiança, das quais podemos tirar bom proveito em nossas vidas, porque elas encontram-se vinculadas à nossa história pessoal e desenvolvem-se a partir de desejos inconscientes. Envolvem a nossa existência como um todo, dando sentidos inesperados e ignorados a gestos, palavras, afetos, sonhos, erros, tristezas, esquecimentos, e também às atividades sociais (como o trabalho, a arte, a política) que, à primeira vista, nada tem de simbólico ou de significativo.

Esses aspectos estão presentes também nas relações interpessoais escolares, na educação formal e nos processos de aprendizagem. Assim, o

que buscamos quando queremos aprender alguma coisa? Essa questão aparece no texto freudiano em vários momentos. A psicanalista Kupler (2004) remete a questão a Freud e endossa sua posição, citando:

Freud, por sua própria posição frente ao conhecimento, gostava de pensar nos determinantes psíquicos que levam alguém a ser um desejanter de saber. Nessa categoria, incluem-se os cientistas, que devotam a vida à pergunta por quê, e às crianças que, a partir de um determinado momento, bombardeiam ao pais com porquês (Kupler, 2004, p.79).

O relacionamento professor-aluno é, portanto, atravessado por afetos de amor e de ódio (ambivalência). Na educação infantil e no ensino fundamental essas relações podem ser percebidas de maneira mais clara, já que, para as crianças, os professores ocupam o papel de “pais substitutos”, herdando os sentimentos que inicialmente foram endereçados a esses. No ensino superior as transferências de afeto também acontecem, ainda que de maneira menos perceptível, onde o professor ocupa “lugares” na psique do aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao seu lugar na vida real.

Nesta perspectiva, fica o professor diante do fato de que é alvo de afetos transferenciais que abrigam do amor à repulsa, passando por toda a gama de sentimentos, dependendo do que o sujeito do inconsciente estiver demandando ao reeditar ali a marca de sua relação primordial. A tarefa do professor passa a incluir a oferta tanto do conteúdo teórico e do recurso metodológico, mas também a de, contratransferencialmente, oferecer o seu próprio desejo pelo conhecimento, como reconhecimento do amor transferencial que lhe é dirigido. Terzis (2005) explica que a contratransferência trata-se de um fenômeno inerente à relação humana.

A transferência é tanto motor quanto obstáculo às relações; ela é dinâmica e paradoxal, portanto, sujeita ao encontro e ao desencontro.

Desta forma, a transferência constitui condição de trabalho para o professor, mas também é o que obstaculiza o trabalho. Dependendo do seu

manejo pelo professor, a transferência permite que o aluno apresente um particular interesse pelo mestre; este passa a ter uma imagem idealizada e supõe que tenha o poder sobre o saber do aluno. Isso produz um efeito imaginário e põe o aluno em trabalho, produzindo lembranças e associações. O que se transfere, na relação com o outro, são imagens que se relacionam com as antigas vivências com outras pessoas, especialmente com as figuras materna e paterna.

No campo da relação transferencial professor-aluno, verifica-se que:

(...) o que está em jogo é o que representa este ou aquele aluno no inconsciente do professor, na sua constelação de insígnias, e de que lugar, imaginário ou simbólico, ele responde ao desejo de saber do aluno ou à sua obstinação de nada querer saber (Almeida, 2002, p. 97).

Kupfer (2004) afirma que, instalada a transferência, o professor torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Consequentemente, a figura do professor fica inevitavelmente carregada de uma importância especial. É dessa importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo.

Assim, a figura do professor passa a fazer parte do cenário inconsciente do aluno, recebendo uma significação própria e, a partir de então, esse só será escutado e entendido através desse lugar que é colocado. Na verdade, o professor servirá como uma “forma” esvaziada de seu valor real que receberá significações através das transferências do aluno. Este com certeza não é um lugar fácil de suportar, afinal, o professor também é um sujeito desejante, que tem vida própria.

O que o aluno supostamente quer do seu professor, na transferência, é que ele suporte esse lugar vazio e permaneça ali onde o colocou. Mas, considerando que o professor é também um sujeito marcado pelo desejo inconsciente, sua posição de mestre possibilitará abusar do lugar que ocupa, submetendo seu aluno, impondo-lhe suas próprias concepções, valores e modelos preconcebidos do aluno ideal. Isso significa que professor e aluno são

acolhidos nesse cenário inconsciente; o que quer que seja dito e comunicado ali será interpretado por eles, desde esse lugar suposto, no campo transferencial.

São estas formulações, dentre outras, dirigidas ao campo transferencial, que devem ser alvo de reflexões por parte dos profissionais da área de educação. É importante que o professor entenda que o lugar que ocupa em relação aos seus alunos não é, apenas, o daquele que ensina. A dinâmica transferencial atua no nível do simbólico, permitindo relações não perceptíveis, mas tão profundas a ponto de possibilitar ou não a aprendizagem de certos “ensinamentos” advindos de certos professores. O amor e o ódio irmanam-se nas relações desses dois personagens do processo pedagógico.

CAPÍTULO V – Reflexões da Pesquisadora como Docente

“Da Vinci...

Afirmava que só se pode amar

Aquilo que se conhece.

Eu, presunçoso, digo o contrário:

Só se pode conhecer aquilo que se ama.

É o amor que busca o conhecimento.”

Rubem Alves (2008)

Início este capítulo com as delicadas palavras de Rubem Alves (2008), para compartilhar minha experiência como docente de educação infantil. Ao longo destes mais de dez anos como professora, muitos aspectos pude notar e que são pertinentes para nosso estudo. Entretanto faço um recorte aqui elencando cinco pontos para reflexão:

O porquê da escolha de ser professor

Além da predominância do sexo feminino no segmento de educação infantil, sempre observei um discurso indicando vocação para atuar neste segmento. Apesar das reclamações quanto ao baixo salário, havia presente um sentimento muito forte de amor aos alunos e pela profissão.

Lopes (1998) em *Da sagrada missão pedagógica* discorre sobre o modelo e ideal do professor presente em nossa sociedade como também, o que compõem a sua formação. A autora critica a prescrição de “um tipo de professor(a) identificado(a) com a mãe, com santos e santas e até com Jesus Cristo” (1998, p.37). E sustenta que essa fantasia missionária permeia a Educação no Brasil desde os Jesuítas.

Esse conceito de vocação foi construído historicamente e aceito pelo professorado, de maneira a se perpetuar a ideia de que o magistério é uma carreira adequada à mulher, por suas características de docilidade e submissão. Inúmeros fatores influenciam a opção pela profissão e,

consequentemente, pela formação inicial que, no caso da Educação Infantil, traz muito da mitificação do magistério como profissão feminina vocacional.

Minhas colegas de profissão sempre compartilhavam terem projetado na infância, em algum momento, o desejo de serem professoras. Como geralmente fazem as meninas pequenas, brincando de “escolinha” (termo utilizado no grupo) e de professoras, porque mencionaram esta lembrança em suas trajetórias.

No âmbito psicanalítico, podemos dizer que as professoras transferem na escolha de sua profissão, e na prática desta, questões referentes a sua infância e experiências familiares.

Pensando no grupo de trabalho, cabe salientar uma observação importante. Apesar das reclamações de baixo salário, as profissionais guardam uma imagem positiva do seu ofício e esperanças quanto a melhoras na profissão.

Neste ponto, podemos refletir sobre a regressão e o aparelho psíquico grupal. De acordo com Terzis (1996), no grupo o aparelho psíquico sofre uma regressão tríplice, isto é, ocorre a combinação de três figuras de regressão. Vejamos o que significa cada uma delas:

- a) Regressão Cronológica ao Narcisismo: pode ser observada no início de um processo grupal, onde o estar no grupo com outras pessoas é vivido como uma situação de intensa angústia para o indivíduo, frente à fantasia de perda de identidade, causando inclusive transtornos de comunicação e integração dos membros;
- b) Regressão Tópica: neste tipo o *ego* e o *super-ego* não controlam a pulsão e é regida pelo *id* e pelo *ego-ideal*, buscando o prazer por meio da substituição do grupo pelo objeto parcial perdido, o que permite dizer que o grupo é fonte de prazer no imaginário dos participantes;
- c) Regressão Formal: efetiva-se através de expressões primitivas, relacionadas ao processo primário, como por exemplo, o uso de sorriso e olhares ao invés da articulação da fala.

Assim, podemos dizer que o grupo de professoras sofreu a regressão tópica. As professoras criam uma imagem idealizada da profissão e do que é ser professor. Por meio desta imagem idealizada, elas alimentam expectativas e esperanças.

O que o motivou a trabalhar com crianças pequenas

Fica claro na minha prática profissional, as diferenças entre ser professor de crianças maiores, jovens e adultos, e ser professor de meninos e meninas de zero a seis anos. Nesse sentido, os meninos e meninas não são somente alunos. A importância das relações entre esses pequenos e os adultos, é fundamental para que se compreenda que “ser” humano é um processo que se desenvolve ao longo da existência, porém é ao nascer que esse processo começa. E este aspecto de extrema importância é de total conhecimento e consciência por parte das professoras que lecionam nesta fase.

Na nossa sociedade está presente a ideia de que o cuidado e a educação das crianças pequenas são prerrogativas das mulheres. Talvez tal ideia seja decorrente do fato das mulheres conviverem ou com concepções mais ligadas ao fator biológico, que reflete forte apelo à reprodução e à maternidade bem como, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como “trabalho feminino”.

Campos e Ferreira (1992) destacam que os intensos debates e movimentos organizados, especialmente na década de 80 do século XX, de certa maneira, culminaram com a publicação da *Política de Educação Infantil*, divulgada pelo MEC em 1993 (BRASIL, 1993). Tal documento foi bastante difundido na área educacional, e podemos dizer também, que muitos profissionais se apropriaram deste discurso. Por esses debates, cuidado e educação tornou-se um princípio indissociável que deveria nortear o trabalho pedagógico nas instituições voltadas para as crianças do segmento de educação infantil, isto é, de zero a seis anos.

Na minha prática profissional, noto que predomina a existência de um vínculo forte entre professor e aluno de Educação Infantil. Giddens (2002, p.

65) alerta para a importância dos laços construídos desde muito cedo entre adultos e crianças. Argumenta que as crianças pequenas apresentam reações emotivas, e que estas contemplam parte da vida delas. Os gestos emotivos, envolvendo o choro e expressões faciais de alegria da criança, e expressões corporais de cuidado da parte dos que cuidam dela – as professoras - são integrantes dos laços sociais em desenvolvimento.

Neste momento, vale a pena citar a autora Bacha (2002), que explica que é muito comum entre os professores ao falarem sobre suas experiências utilizarem de figuras de linguagem referentes a figuras bélicas (combate, luta, disciplina, rebeldia, etc), e que em seguida recorrem as metáforas retiradas da alimentação (oferecer, alimentar, suprir, crescer, etc). Entende-se que esta se relaciona com um aspecto muito importante, que diz respeito à representação no que tange àquela que alimenta. Desta forma, aproxima-se a figura feminina. Vale ressaltar, que não se está somente falando da questão de gênero-mulher- professora, mas de um aspecto maior que isto: o feminino.

Ainda segundo esta autora, o feminino como inscrito no inconsciente mostra que o ofício de educar e a identidade do professor está associada à figura materna. Isto vale tanto para homens quanto para mulheres. Ou seja, o educar está ligado inconscientemente à figura materna independente do sexo.

A psicanalista Bacha (1998, p.180) explica também a relação entre educação e os papéis feminino e infantil. Sustenta que “(...) a marca das mulheres é a passividade diante de seus desejos e de seu sexo. Daí sua inferioridade ‘natural’”. A autora discute os conceitos postos sobre o feminino e como as chamadas “idealizações” tomam conta desses conceitos, colocando a mulher em extremos: vida e morte; anjos e diabos. Evidencia-se no feminino uma ambiguidade. Verifica-se também, que o infantil como uma representação mantida inconscientemente, contempla apenas às mulheres, como se os homens não mais o tivessem. Neste sentido, as crianças são vistas como dependentes da autonomia do adulto, isto por ser superior, e conseqüentemente poder impor-se. Desse modo, podemos dizer que a educação surge como fruto da imposição, da repressão da vida pulsional, visando sua adaptação à realidade social. Esta é a concepção de educação como adaptação. Assim, a adaptação enquanto consequência da repressão.

Compartilhar experiências significativas da profissão

Sempre observei que as experiências, positivas ou negativas, retratavam um sentimento maternal das professoras. Trago algumas considerações de Winnicott (1977), as quais explicam esse sentimento. Este autor parte do princípio de que a escola no nível de educação infantil suplementa e prolonga em certas direções a função do bom lar. Winnicott (1977) explica que:

A professora que exerce funções nessa escola herda, naturalmente, alguns dos atributos e deveres da mãe para o período escolar, sem procurar descobrir, porém as suas próprias necessidades de desenvolver vínculos emocionais maternos (Winnicott, 1977, p.220).

Ainda sobre o fator da maternagem presente de forma predominante neste segmento; Ongari e Molina (2002) enfatizam que a experiência feminina relacionada à maternidade é um elemento crucial, mas nem sempre considerado nos percursos das profissionais. As autoras justificam que não há uma relação totalmente linear entre a experiência como mães e como educadoras. No caso colocar-se “no lugar da mãe” implica ativar uma espécie de sentimento característico da maternidade ligado ao zelo, à proteção. Esses fatores para as autoras, se adequadamente reconhecidos, podem trazer elementos significativos para a profissão.

Como compreende o ser professor atual

Minha experiência profissional no segmento de educação infantil sempre foi marcada pelo sentimento de desvalorização profissional por parte da equipe de trabalho, baixos salários e formação continuada. Percebe-se que a formação precisa se reverter para o que chamamos de profissionalização, no sentido pleno da palavra. Profissionalizar não é somente qualificar o professor, mas também possibilitar que ele seja inserido numa condição de desenvolvimento, na qual essa formação continuada reverta, em longo prazo, numa carreira, juntamente com melhores condições salariais e de trabalho.

Novamente está-se diante dos aspectos referentes à educação e ao feminino. Ao refletir na questão da desqualificação dos professores e mais precisamente no que tange ao aspecto socioeconômico, a constatação do número de mulheres na educação faz-se crer que na atualidade, o desprestígio profissional está de mãos dadas à condição feminina-mulher.

Outro aspecto que também pode ser discutido refere-se ao padrão de formação do professor. Ou melhor, o ofício abrange um conjunto de elementos, por exemplo, a natureza deste indivíduo que se torna professor, o curso teórico de graduação, a análise pessoal deste “ser”, a atualização do conhecimento, somados a função prática de sua profissão, mais os objetivos e perspectivas de ensino. Tudo isso influencia incisivamente na sua ação profissional. E vale a pena refletir!

Por outro lado, uma questão deve ser problematizada. Será que a falta de reconhecimento social e financeiro das profissionais desta área são decorrentes desta maternagem e cuidados presentes neste nível educacional? Isto é decorrente da história política social de nosso país?

Considero que a profunda desigualdade econômica e social em que vivemos no Brasil é uma das consequências de políticas pautadas em tal visão e que se acirram pela exclusão da escolarização a que muitos/as são submetidos/as, incluindo aí o acesso à Educação Infantil.

Vamos refletir na nossa história, a qual no bojo dessas desigualdades, o trabalho empreendido por mulheres escravas ou suas descendentes estava determinado por tais diferenças. Mulheres negras e suas descendentes com baixa ou nenhuma escolarização possuíam – e ainda possuem – poucas chances de trabalho restando-lhes o cuidado das casas ou dos/as filhos/as da classe economicamente privilegiada. As atuais empregadas domésticas e babás, além de outras profissões socialmente desvalorizadas e categorizadas como “femininas”, têm origem nesses meandros da história brasileira e a creche, em nosso país, está atravessada por essas determinações. Penso que isso é válido não somente em relação às crianças que as frequentam, mas também para as profissionais que lá trabalham.

A consciência que a área possui da necessidade de empreender ações e políticas que visem à qualificação, formação e melhoria dos níveis de escolarização dos/as profissionais fica, muitas vezes, prejudicada pela visão

comum de que para “cuidar de crianças”, assim como o faziam as escravas, não é preciso formação. Basta gostar de crianças, ter jeito e vocação desconhecendo-se que tais critérios também são construções socioculturais que trazem consequências sérias para a profissão.

Não é possível apagar do imaginário nacional a herança deixada pelos processos de colonização e pela escravidão refletida, dentre outros aspectos, na desvalorização de determinados tipos de trabalho. Contudo cabe a discussão e reflexão para possíveis mudanças neste sentido.

Nesse ponto, compartilho do questionamento levantado por Kramer (2003, p.77) quando pergunta: “cuidar é específico da Educação Infantil ou ‘cuida-se sempre’ não só na Educação Infantil, mas inclusive na Universidade?”.

Qual o futuro da profissão

Este sempre foi um ponto nebuloso. Isto por que, há o desejo de um futuro melhor, porém na realidade a desvalorização e o baixo salário predominam. Aqui vale citar o “Relatório Jacques Delors”. Resultado de trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) de 1993 a 1996, este relatório foi construído por meio da contribuição de educadores do mundo inteiro. No Brasil, foi publicado sob o título “Educação – um tesouro a descobrir” (2003) e representa o pensamento pedagógico oficial da humanidade. Assim, não há como considerar os “Re-aprenderes Necessários” aos homens e mulheres do século XXI, desconhecendo esse Relatório.

Segundo Delors (2003), para a educação conseguir responder ao conjunto de suas missões, esta deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que ao longo da vida, serão de algum modo os pilares de conhecimento para cada indivíduo. São estas: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e por fim aprender a ser via essencial que integra as três precedentes. As quatro vias do saber

constituem apenas uma, pois existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Acredito que estes pilares, podem contribuir para o futuro dos professores no sentido de elaborarem pensamentos críticos e formularem seus próprios valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Enfrentando melhor as dificuldades que emergem deste ofício, sejam estas de ordem pessoal ou social.

Pensar no futuro da profissão remete-me a uma reflexão Freudiana muito significativa acerca da profissão professor.

Em 1937, um ano antes de seu falecimento, Sigmund Freud nos oportunizou por meio de seu belíssimo texto *Análise Terminável e Interminável, a questão* da educação ser uma profissão impossível. Mais ainda, assinalou que não seria a única, pois a ela devemos somar ainda a política e a própria psicanálise.

O que significa a palavra impossível? Significa que não adianta fazer nada? Creio que não. A impossibilidade faz com que na psicanálise, na política e na educação os resultados sempre deixam a desejar, porque sempre estão aquém ou além do pretendido.

Trata-se de profissões da falta, onde sempre algo falta no seu lugar. Como também, podemos dizer que se trata de profissões da fala. Sem palavra não há psicanálise. Tampouco, há política, ou seja, diálogo em torno das condições para vivermos em harmonia todos juntos. Sem palavra, não há educação. A palavra é a ferramenta educativa por excelência. Assim, vale destacar que quanto ao futuro profissional, devemos nos atentar a questão da palavra!

CAPÍTULO VI – Psicanálise e Educação

*“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
(1892-1968)

Inicialmente, vamos pensar acerca da ação do professor, a qual vai depender da sua própria competência para lidar consigo mesmo. Penso que não podemos retirar da Psicanálise princípios pedagógico-didáticos universais. A Psicanálise:

“não pode ajudar os professores a ensinar melhor aquilo que eles têm consciência de ensinar, a alcançar os fins oficiais do ensino, os objetivos claramente defendidos. Mas ela é sensível ao que se passa do outro lado, do lado do inconsciente, ao modo como, sem o saber e sem o querer, o professor perpetua - mal - uma função social muito antiga. Aí, a análise pode reconhecer, sob uma forma degradada e decaída, algo que é do seu domínio, que tem a ver com o inconsciente, mesmo se se perdeu o seu verdadeiro valor e já não cumpre, senão mal, a sua função” (Mannoni, 1970, p. 219).

Desse modo, podemos dizer que este estudo por meio da psicanálise, revelou a pertinência dos aspectos inconscientes, no que concerne a transferência de conteúdos na prática profissional e na rede de relações dos professores.

Cabe acrescentar também, o autor Ekstein (1989), infere que o importante para o professor é a sua "maturidade e capacidade para amar", sem as quais o seu ensino será apenas o resultado da necessidade que tem de ser

amado e admirado pelos alunos. Foi possível observar a presença desse “amor” nas professoras, inicialmente na escolha da profissão, depois pelos seus alunos bem como, pelas experiências pedagógicas.

Ainda refletindo sobre o amor às crianças, Mauco (1968), no entanto, chama a atenção para a ação daqueles professores que amam as crianças para satisfazer as suas próprias necessidades afetivas. Amam-nas por sedução e pelas satisfações que daí obtém. Acontece que, por vezes, a criança se deixa captar por essa solicitação e a ação educativa pode conduzir a um êxito pedagógico meramente aparente.

Ekstein (Ekstein & Motto, 1969) entronca nesta relação entre professor e aluno o desenvolvimento do que considera uma ligação fecunda entre a Psicanálise e a Educação baseada na "capacidade de amar e trabalhar". A capacidade para ensinar, assim como a capacidade para aprender, são uma situação particular da aptidão para "amar e trabalhar", que Sigmund Freud usa como definição de saúde mental.

A relação educativa é entendida como relação de amor: a criança deseja aprender pelo seu desejo de ser aceita, recompensada e reconhecida como bom aluno. O professor deve preparar o caminho para uma relação baseada no respeito e afeto que estabelecerá as condições da situação de trabalho.

A criança identifica-se com o professor nos seus objetivos e necessidades, ao mesmo tempo, que o professor precisa se identificar com a criança e com a sua tarefa. Este é o primeiro passo do ser professor. Os passos seguintes consistem em transformar o "trabalho para o amor" em "amor pelo trabalho".

Por outro lado, quanto à questão do grupo, seja de alunos ou de professores muitas reflexões surgem na relação entre a Psicanálise e Educação. A teoria psicanalítica dos grupos considera que o indivíduo tem planos, dimensões, uma realidade psíquica profunda e algo inerentemente trans individual (além do indivíduo), as relações intersubjetivas, a história humana.

De acordo com Ávila (1995), no núcleo do indivíduo encontramos o outro. A cebola é uma representação metafórica adequada, onde as cascas são comparadas com as relações e no centro também estão o eu e os outros. O grupo é aquilo que está no miolo do indivíduo. O autor explica que devido a

isto, torna-se fácil “fazer grupo”, pois as pessoas sempre e necessariamente se relacionam. No nosso interior já está sempre o outro.

Aristóteles¹ já afirmava: somos seres sociais, pois precisamos dos outros, muito além do que supomos. Precisamos dos outros para nos tornar ser.

Outro aspecto importante acerca das escolhas individuais, Ávila (1995) coloca que não podemos escolher nada autonomamente, pois o nosso mundo mental é referenciado aos outros. O autor explica que nossos atos são referentes aos outros que vamos encontrar, e aos outros que já nos habitam. O outro nos rege. Aquilo que nós chamamos de “história pessoal” é a nossa versão do modo como participamos de uma realidade compartilhada, intersubjetiva.

Bion (1975) mostrou que os indivíduos contribuem anonimamente para produzir o grupo e que o grupo tem experiências emocionais através do indivíduo. A realidade do indivíduo é grupal e o que é grupal é gerado pelos indivíduos em suas inter-relações. Em um grupo existem indivíduos com as suas mentes, emoções e capacidades, mas a partir do momento que estão em grupo passam a ter experiências que os coletivizam.

Fica evidenciada aqui a importância de se “olhar” para o professor sob uma ótica psicanalítica de grupo.

O autor Ávila (2009) enfatiza que a realidade psíquica grupal refere-se ao eu como sempre eu-outro(s), pois o eu é uma entidade plural. A concepção dos grupos se torna mais ampla, quando não vemos no grupo apenas uma soma e sim a articulação de dois padrões de unidade.

¹ Aristóteles - filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande. Seus escritos abrangem diversos assuntos, como a física, a metafísica, as leis da poesia e do drama, a música, a lógica, a retórica, o governo, a ética, a biologia e a zoologia. Juntamente com Platão e Sócrates (professor de Platão), Aristóteles é visto como um dos fundadores da filosofia ocidental.

Desse modo, cada sujeito carrega uma grupalidade antes de vir para o grupo e uma vez em grupo ele, interagindo, gera uma nova totalidade. Na psicanálise encontramos toda a base necessária para pensar este aparelho psíquico grupal: grupo de grupos.

Mais uma vez, denota a importância de trazer a psicanálise para compreender o ser professor e sua configuração no âmbito educacional.

Kaes (1997) sustenta que: “a hipótese da psique de grupo supõe que formações e processos psíquicos são inerentes aos conjuntos intersubjetivos; a realidade psíquica não está inteiramente localizada no sujeito, considerando-se sua singularidade.” (Kaës, 1997, p. 40). Para este autor, o grupo não é uma realidade “externa”: “O grupo é o lugar de uma realidade psíquica própria e talvez, é minha opinião, o aparelho da formação de uma parte da realidade psíquica de seus sujeitos” (Kaës, 1997, p. 79).

Este autor afirma, também, que os organizadores psíquicos são inconscientes e de formação relativamente complexa que viabilizam os vínculos do agrupamento. São arranjos inconscientes que determinam o lugar ocupado pelos membros do grupo em um dado momento. Movimento clássico das relações de objeto.

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

Neste sentido, é de suma importância expressar a necessidade de viabilizar no ambiente escolar, encontros com os professores. Configurando a ideia de que o grupo é o local para a colocação das imagens interiores e angústias de seus participantes, ou seja, o imaginário grupal, conforme Anzieu (1993) o descreveu.

Vale destacar o pensamento de Terzis (1999) quando afirma que no processo transferencial em grupo, transfere-se no aqui e agora os grupos internos de cada um. O grupo passa a ser uma cópia do grupo primário.

Considerar que as representações do grupo se constroem a partir de experiências infantis. Estas primeiras representações psíquicas da realidade interna e externa, ou seja, a família, os pais, a relação fraterna regem a representação do grupo.

No entender de Foulks (1967) o trabalho com grupos só faz sentido se trouxer benefícios individuais. Por isso, crê-se que se devem proporcionar grupos de professores nas escolas, para que estes possam vivenciar a experiência pedagógica de forma prazerosa e reflexiva. Trocar experiências e saberes por meio de uma escuta psicanalítica.

Acerca da escuta psicanalítica, Mezan (2005) afirma que esta é uma forma de se conhecer a alma humana, bem como o falar resulta de forças opostas que não devem ficar restritas a seu conteúdo manifesto. O interlocutor não é apenas, aquele que está presente, mas um outro significativo de seu passado. Assim, os professores ao falarem no grupo, mas, sobretudo para si mesmos em uma tentativa, talvez de *a posteriori* poderem remodelar suas experiências já vividas, refletir sobre o cotidiano escolar e mudar seus futuros.

Neste sentido, podemos inferir que a promoção no ambiente escolar de grupos operativos, conforme Pichon-Riviére (1988) sinaliza, reforçará o vínculo entre os professores e a educação, bem como marcará positivamente a prática pedagógica e a relação professor e aluno.

Reforçando a proposta de grupo de discussões/reflexões de professores nas escolas, Kramer (2005) aponta a dimensão do trabalho coletivo entrelaçado à produção de conhecimento.

De acordo com a autora, o conhecimento produzido com os colegas de profissão torna-se um “conhecimento prazeroso” porque advém da experiência concreta. Sustenta que o:

(...) conhecimento coletivo, porque nascido de uma prática comum; um conhecimento que não é reduzido a meras informações mecânicas supostamente transmitidas em rápidas reciclagens e capacitações; um conhecimento vivo, porque vinculado às histórias daqueles que o produzem (Kramer, 2003, p.60-61).

Outro aspecto importante, diz respeito às diversas propostas públicas para a educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2001) as quais alertam para a construção de projetos interdisciplinares e estratégias coletivas de trabalho como alternativas para melhoria da educação. Também vem sendo ressaltada a importância da criação de espaços onde possa ocorrer a interação entre os alunos como forma de criar condições favoráveis para a sua aprendizagem.

Busca-se com isso, gerar a possibilidade dos sujeitos trocarem pontos de vista, vivências, expressar ideias e opiniões, de forma que os debates e as discussões que ocorrem nesses espaços propiciem o diálogo entre o sujeito e o conhecimento a ser adquirido.

De fato, o que está colocado é o papel das interações sociais como uma das dimensões a serem consideradas e avaliadas no processo ensino/aprendizagem. Diante de novas necessidades educacionais, as técnicas de intervenção em grupos nas escolas, em todos os níveis da vida institucional (alunos, professores) passaram a configurar, em nível teórico bastante diversificado, um novo senso comum: a importância da criação efetiva destes espaços.

Além disso, como já vimos no curso do presente estudo, o funcionamento de qualquer grupo se processa em dois planos: um da intencionalidade consciente e o outro o da interferência de fatores inconscientes, sendo inevitável a circulação de fantasias, ansiedades, mecanismos de defesa, resistências, transferências. Por isso na análise de um processo grupal tornou-se particularmente fértil a referência ao ponto de vista psicanalítico. As elaborações teóricas que se desenvolveram nesse campo estão organizadas principalmente em torno dos teóricos citados nesta pesquisa.

Finalizo este capítulo com o sensível pensamento de Leonardo Boff (2010). Para este emérito professor de filosofia, educação é uma sabedoria, paixão e arte. Ao pensar na possível experiência com grupo de professores este pensamento me toma a mente.

O autor explica que a sabedoria:

(...) se deriva da combinação entre conhecimento e experiência de vida. (...) Estes conhecimentos são confrontados com as experiências de cada pessoa, do educador e dos educandos. Trata-se de experiências de vida que vem carregadas de afetividade, de passionalidade e de propósito (Boff, 2010, p.i).

Boff (2010) acrescenta que ser educador implica assumir sua dimensão passional. É a paixão que nos move na vida, e educar pressupõe alimentar a paixão do aprender. E completa, educar é uma arte:

(...) entendemos aqui por arte não a obra acabada, mas o processo gerador da obra, que supõe conhecimento, técnica, paixão, amor, investimento de cuidado (...) (Boff, 2010, p.iii).

Enfim, após essa caminhada teórica, podemos dizer que a efetivação de grupos de professores no ambiente escolar, carregará e refletirá no processo de ensino-aprendizagem e na vida de todos os personagens do cenário educativo, estas significativas palavras: sabedoria, paixão e arte, conforme Boff (2010) nos explica.

CAPÍTULO VII – Conclusão

*“Ninguém começa a ser professor
numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...*

*Ninguém nasce professor
ou é marcado para ser professor.*

*A gente se forma como educador
permanentemente na prática
e na reflexão sobre a prática”.*

Paulo Freire (1967)

Início esta conclusão com as sensíveis palavras de Paulo Freire (1967), as quais deixam clara a importância de promover espaços para reflexões, troca de saberes e experiências para a formação do professor.

Atualmente, a efetivação de trabalhos coletivos nas escolas passou a configurar uma prática dominante, como uma possibilidade de intervenção no cotidiano escolar. Em diversas propostas públicas para a educação, alertam para a construção de projetos interdisciplinares e estratégias coletivas de trabalho como alternativas para melhoria do processo educacional.

Ao refletir sobre as conclusões deste estudo, a cena de um filme paira na minha mente. O filme “Náufrago”¹ relança a questão da importância do outro na nossa vida. Em síntese, o ator Tom Hanks faz um executivo que despenca em uma ilha deserta e se depara com a situação de ter que sobreviver por alguns anos. Desesperado pela solidão, ele cria um outro: o “Wilson” - uma bola na qual ele imprimiu com sangue uma “face”. Isto se torna crucial para ele não enlouquecer. Assim, podemos inferir que se o náufrago fica totalmente sozinho é que ele naufraga. O filme mostra que pelo menos uma representação simbólica do outro precisa existir, ou o indivíduo enquanto tal já não pode mais se manter.

¹ Filme Naufrago, 2001, Dirigido por Robert Zemeckis. Atores: Tom Hanks, Helen Hunt, Geoffrey Blakemais, etc. Gênero Aventura, Nacionalidade EUA.

Fica evidenciado a importância do outro na nossa vida, seja pessoal ou profissional. Assim, o ser professor é construído e formado pelas relações com os outros. Salta novamente a pertinência de pensar nestes profissionais dentro de uma ótica da psicanálise de grupo, e o quanto os conhecimentos dos teóricos inferidos nesta pesquisa possibilitam esse aprofundamento.

Como pesquisadora, sinto que um saber foi construído. Um saber que possui sabor próprio, único e irreduzível. E partilhar isto é especial.

Especial porque a psicanálise atribui ao sujeito um saber que lhe é próprio, a partir de sua fala.

Cena marcante também, e que lembro constantemente diz respeito ao uso da Psicanálise no ambiente escolar. Entendo que ofertar um espaço para que educadores, pais ou alunos falem sobre suas inquietações, angústias e queixas, isto é, uma oportunidade de conversação proporciona o bom uso da psicanálise, na busca de soluções inéditas para os impasses próprios do meio educacional. Dessa maneira, sinalizo a possibilidade de esses indivíduos poderem falar do saber do qual são detentores e que é exclusivo de cada um deles.

Nestas conclusões muitas imagens me vêm à mente. A primeira delas diz respeito à palavra. Por meio de uma escuta psicanalítica, acredito ser necessária a promoção de grupos, lugares onde se possa garantir a circulação livre das falas, e que possibilite as professoras se implicarem com seus próprios dizeres.

Certa da contribuição da psicanálise. Esta ao abrir espaço para que as palavras pudessem circular, algo de novo pode surgir. Conclui-se neste trabalho, apontando que a educação é um constante vir a ser e que é de fundamental importância que os laços entre a Educação e Psicanálise mantenham-se apertados.

No desejo de conquistar a compreensão da educação com o referencial da psicanálise, o presente estudo propôs o grupo operativo.

Por meio do estudo teórico, foi possível observar que o trabalho em Grupo Operativo promove um jogo de inter-relações, do qual todos fazem parte e ninguém é melhor ou pior que o outro. O tempo todo, mesmo sem que se

perceba, trocas acontecem entre os integrantes em todos os níveis. O grupo torna-se mais saudável e produtivo quando os papéis circulam, proporciona crescimento individual e grupal, ou seja, realização da tarefa e transformação dos participantes. Acredito ser esta uma ótima sugestão para o ambiente escolar. Isto com certeza refletirá positivamente na prática profissional.

Bastante presente também, está à cena da relação entre Psicanálise-Educação sob a ótica do professor. Esta pesquisa descortinou alguns pontos, dentre estes, destaco a pertinência do profissional se conhecer enquanto sujeito para a realização do seu ofício. Uma possibilidade talvez fosse que todos os docentes pudessem usufruir de análise, para terem melhor compreensão sobre seus sentimentos, dificuldades, entre outros aspectos pertinentes para seu crescimento pessoal.

Eu também buscava outras imagens. Dentre elas, a de saber quem eram essas professoras, por que optaram pela Educação Infantil e como desenvolviam o trabalho docente. Observei pela minha experiência profissional somado ao estudo da presente pesquisa, que as experiências na infância destas profissionais foram determinantes para escolha da profissão atual, bem como, pelo desejo de trabalhar com crianças pequenas.

O presente estudo é marcado pela compreensão psicanalítica. Assim, nada mais justo que ao concluir, me reporte ao Pai da Psicanálise: Sigmund Freud. Este alertou sobre a necessidade de se reconhecer o impossível na educação, na política e na psicanálise. Assim, algumas indagações saltam neste momento: Como educar para a realidade? Para o desejo? Para o reconhecimento do impossível? Enfim, como se educa? Penso ser endereçando a palavra a uma criança. Ou seja, falando. Mas falar como? Concluo que devemos falar como simples mortais, como pai, como mãe ou como professor. Como alguém que reconhece para si que não pode não falar – em certos momentos - aquilo que está falando. Porque nessa precisa palavra, conjugam-se suas esperanças e seus temores; seus sentimentos e compreensão da realidade.

Novamente, ressalto a importância da palavra no âmbito educacional. Esta circula no palco deste cenário educativo, em que os protagonistas, alunos e professores, vivem em constante processo de construção do “ser”.

Enfim, desejo por meio desta caminhada, principalmente lançar luz a pontos que em trabalhos futuros possam ser melhor objetivados.

Chegado ao final deste percurso científico, lanço uma indagação: há um caminho para o caminho de professar? Pois bem, pela minha experiência profissional, bem como pela reflexão teórica levantada nesta pesquisa, digo que a resposta é professando! Ou melhor, como nas palavras do poeta espanhol Machado¹: “o caminhante se faz caminho no andar”.

¹ Dramaturgo e Poeta Espanhol Antonio Machado (1875-1939). O verso citado acima é um dos mais conhecidos e que se popularizaram como adágio universal, (*Caminhante, não há*

caminho, se faz caminho ao andar...) fazem parte de uma coleção de cantos poéticos denominados *Proverbios y Cantares* com 53 estâncias.

“Nesse sentido, cabe concluir que a psicanálise não pode inspirar nenhuma pedagogia, nenhuma proposição sobre o quê dizer e o como endereçar a palavra a uma criança. A psicanálise reconhece que só é possível dizer a seco: Diga! Portanto, um educador atravessado pela psicanálise ou, se preferirmos, tocado pela experiência freudiana, em algum momento poderá dizer a seco – sem ouropéis pedagógicos: Vá! Ai o sujeito do desejo tem chances de advir. Mas não há garantias, pois nesse instante, a máxima faustina – “deves adquirir, aquilo que herdas” –, que Freud gostava lembrar de Goethe, entra em cena mostrando todo seu valor ... todo seu valor educativo”.

Leandro de Lajonquière (2006)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCOTT, L.M., Mulherzinhas. Editora: São Paulo: Martin Claret, 2005.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. Revista Psicanálise Infância Educação, São Paulo: Linear B./USP, 2002.

ALVES, R. O educador: Vida e morte, RJ, 1986, Edições Graal, 7ª ed.

_____. Ostra feliz não faz pérola. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2008.

ANZIEU. BEJARANO, A., KAËS, R., MISSENARD, A. e PONTALIS, J-B. *O trabalho psicanalítico nos grupos*. Trad. Ana Maria Cunha e Marta Ulsich. Lisboa: Martins Fontes, 1978.

ANZIEU, Didier. *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*/Didier Anzieu; tradução Anette Fuks e Hélio Gurovitz; revisão técnica Jair Fuks – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1993.

ÁVILA, L. A. *O Indivíduo e o Grupo*. Revista da Associação Brasileira de Psicoterapia Analítica de Grupo, São Paulo, n. 4, p. 40-47, 1995.

_____. *O Eu é plural (Grupos: a perspectiva psicanalítica)*. Revista Vínculo, V. 1, N. 6, p. 39-54, 2009.

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.

BACHA, M. N. *Psicanálise e Educação – laços refeitos*. Campo Grande: UFMS, 1998.

_____. *A arte de formar. O feminino, o infantil e o epistemológico.* Petrópolis: Vozes, 2002.

BION, Wilfred R. *Os elementos da Psicanálise*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1962.

_____. *O aprender com a experiência.* Rio de Janeiro: Imago, 1991.

_____. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo; tradução e prefácio [de] Walderedo Ismael de Oliveira. 2ª ed.* Rio de Janeiro, Imago; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

BLEGER, José. *Temas de psicologia: entrevista e grupos.* Trad. Rita M. de Moraes. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Política de educação infantil: proposta.* Brasília, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental - *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's*, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, F. S. S. *Grande dicionário Etimológico Prosódico da Língua Portuguesa.* São Paulo: Saraiva, 1966.

CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. *Creches e pré escolas no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1992.

CHATEAUBRIAND, Assis. *O pensamento de Assis Chateaubriand.* Fundação Assis Chateaubriand: 1992.

COLL, C. e MIRAS, M. *A representação mútua professor/aluno e suas repercussões 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.

COMÊNIO, J. A. *Didática magna – tratado de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 1985.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica*. MEC, Brasília, 2001.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DIAS, Romualdo (organizador). *Formação Continuada: diálogos entre educadores*. Jaboticabal: Funep, 2010.

EKSTEIN, R. *From the love of learning to the love of teaching*. In K.Field, B. Cohler e G.Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives* (pp. 91-97). Madison: International Universities Press, 1989.

EKSTEIN, R. & MOTTO, R. *From learning for love to love of learning*. New York: Brunner/Mazel, 1969.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FENICHEL, O. *A teoria psicanalítica das neuroses*. Rio de Janeiro; São Paulo Atheneu, 1981.

FERRARI, A. T. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo, Ed. Mc Graw Hill do Brasil, 1982.

FREUD, Sigmund. *A dinâmica da Transferência*. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 12).

_____. Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 13).

_____. *Análise terminável e interminável*. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 13).

_____. Observações sobre o amor de transferência. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 12).

_____. As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. In: Cinco lições de psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 11).

_____. O Inconsciente. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 16).

_____. Psicologia de grupo e análise do ego. In: Além do princípio do prazer. Psicologia de grupo e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 18).

_____. Totem e Tabu. In: Totem e Tabu e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 13).

_____. Artigos sobre a Metapsicologia. In: A história do movimento psicanalítico. Artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 14).

_____. Linhas do progresso na teoria psicanalítica. In: Uma neurose infantil. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 17).

_____. Resistência e Repressão. Conferência XIX. Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 1969 (Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, V. 16).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. SP, 1996, Paz e Terra Coleção Leitura, 27^a ed.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

KAËS, René. O grupo e o sujeito do grupo: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo/René Kaës; tradução José de Souza e Mello Werneck. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *El aparato psíquico grupal*. Construcciones de grupo. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona: Granica Editor, 1977.

_____. *Las teorías psicanalíticas del grupo*. Impreso en los Talleres Color Efe. Paso 192, Avellaneda, provincia de Buenos Aires, em julio de 2000.

_____. *Espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e Negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 3ª Ed. (3ª impressão). São Paulo: Editora Ática, 2003).

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p.51 - 82.

KUPFER, M. C. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 2004.

LAJONQUIERE, L. *Infância e Ilusão (psico) Pedagógica. Escritos de Psicanálise e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. *Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia*. Grupo de Estudos e Pesquisa Diferenças e Subjetividades em Educação. Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.esp., p.1-19, dez. 2006.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LOPES, E. M. T. *Da sagrada missão pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MAUCO, G. *Psicanálise e educação*. Lisboa: Moraes Editores, 1968.

MANNONI, O. Psychanalyse et enseignement. *Revue de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*, 5 (3), 206-219, 1970.

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

MATHIEU, P. *Essai d'interprétation de quelques page du revê cultique*. Interpretation, n. 2, p. 32-39, 1967.

MICHAELIS: Dicionário trilingue Português / Espanhol / Inglês. São Paulo, Klick Editora, 2001.

MEZAN, R. *A sombra de Don Juan e outros ensaios*. 2ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MOURTHÉ, Claude. *Shakespeare/Claude Mourthé*; tradução de Paulo Neves; Porto Alegre: L&PM, 2007.

NIETZSCHE, Frederich. *Obras Incompletas*, 1ª. edição. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, J. C. R. *Análise de dados qualitativos*. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

PICHON RIVIÈRE, H. *Técnica do Vínculo*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *O processo grupal*. 39ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PLATÃO, *A república*. In: Coleção Os Pensadores. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

QUINTANA, Mario. *Poesias*. Porto Alegre: Editora do Globo, 1962.

REZENDE, A. M. *Psicanálise e Filosofia das Ciências*. São Paulo, Revista IDE, 14:21-24, 1981.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão veredas*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

TERZIS, Antonios. Experiências sobre a instituição acadêmica: um modelo de intervenção. In: TERZIS, A. (Org.). *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Campinas: Átomo, Vol 1, 1996.

_____. *Psicanálise, Grupalidade e Cultura*. 1ª Edição, Campinas: Ed. Magister Baron, 2005.

ZIMERMAN, David E. *Como trabalhamos com grupos* / David E. Zimerman, Luiz Carlos Osório...[et. Al] – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

WINNICOTT, D. W. *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1977.