

**LUZIA HELENA DAS NEVES TEIXEIRA**

**CONTRIBUIÇÕES DA CRIATIVIDADE PARA  
A DIFICULDADE DE ENSINAR: UMA  
REVISÃO DA LITERATURA À LUZ DA  
PSICANÁLISE**



ARARAQUARA – S.P.  
2011

LUZIA HELENA DAS NEVES TEIXEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA CRIATIVIDADE PARA A  
DIFICULDADE DE ENSINAR: UMA REVISÃO DA  
LITERATURA À LUZ DA PSICANÁLISE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.**

**Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.**

**Co-orientadora: Andréa Theodoro Toci Dias.**

ARARAQUARA – S.P.  
2011

LUZIA HELENA DAS NEVES TEIXEIRA

**CONTRIBUIÇÕES DA CRIATIVIDADE PARA A  
DIFICULDADE DE ENSINAR: UMA REVISÃO DA  
LITERATURA À LUZ DA PSICANÁLISE**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.**

**Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.**

**Co-orientadora: Andréa Theodoro Toci Dias.**

Data da defesa: 30/09/2011

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Co-Orientador: Dra Andréa Theodoro Toci Dias.**

Universidade Paulista – Instituto de Ciências Humanas – Campus Araraquara

---

**Membro Titular: Dra Regina Helena Lima Caldana.**

Universidade de São Paulo (USP – Ribeirão Preto).

---

**Membro Titular: Dra Maria Regina Guarnieri.**

Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara).

---

**Membro Suplente: Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro.**

Universidade Estadual Paulista (Unesp – Araraquara).

---

**Membro Suplente: Dr. Mauro Campos Balieiro.**

Universidade Paulista (UNIP – Ribeirão Preto)

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

*“Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco  
Até o be-a-bá.  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha  
Duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel...  
Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas  
Bimestrais, você vai ver  
Serei, de você, confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel...  
Sou eu que vou ser seu amigo  
Vou lhe dar abrigo  
Se você quiser  
Quando surgirem  
Seus primeiros raios de mulher  
A vida se abrirá  
Num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel...  
O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado  
Se lhe dá prazer  
A vida segue sempre em frente  
O que se há de fazer...  
Só peço, à você  
Um favor, se puder  
Não me esqueça  
Num canto qualquer...”  
(Toquinho, O Caderno)*

***À minha mãe, por tudo!***

*“Deus nos dá pessoas e coisas, para aprendermos a alegria....  
Depois, retoma coisas e pessoas  
Para ver se já somos capazes da alegria sozinhos  
Essa... a alegria que ele quer.”  
João Guimarães Rosa*

*Ao meu irmão Paulinho que me ensinou a alegria de estar junto!*

## AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo, pelo acolhimento maternal que me permitiu acalmar por dentro e voltar a usar minha espontaneidade.

À minha Co-Orientadora, Andréa Theodoro Toci Dias, por estar de fato ao meu lado, apoiando minhas ideias e me ajudando a reencontrar minha criatividade.

Ao meu Marido Tony por me dar seu ombro para chorar e me fazer rir nos momentos mais difíceis. Obrigada por suportar as ausências e, mesmo assim, me dar força para continuar.

À minha mãe e ao meu irmão que me ensinaram o sentido de família e de educação.

À Thais, Regina e Vivian, amigas-irmãs queridas, que me ensinaram o valor da amizade e me apresentaram à Psicanálise.

À Thaís S. e à Dani, minhas “cumadres” companheiras de todas as horas e amigas fiéis, que seguraram minha mão e caminharam comigo caminhos bem difíceis.

Ao Carlos e ao Gustavo, “cumpadres” e maridos das “cumadres”, pelos momentos divertidos. Ao Carlos por me socorrer com o inglês.

À Maria do Carmo que cuida de mim como uma mãe.

À Mara, ao Lucimar e ao Artur, pelo apoio fraternal e pela amizade verdadeira.

À minha Psicóloga, Maria Bernadete Figueiró de Oliveira, por dar ouvido às minhas dores e às minhas conquistas.

À professora Dra Maria Regina Guarnieri e ao professor Dr Paulo Rennes Marçal Ribeiro, pelas contribuições valiosas ao meu trabalho.

À Sandra e ao Fernando, colegas de mestrado e companheiros de angústias.

À Maria Lúcia de Oliveira, por me incentivar a fazer o mestrado.

*“O correr da vida embrulha tudo  
A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa  
Sossega e depois desinquieta  
O que ela quer da gente é coragem!”*

*João Guimarães Rosa (Grande  
Sertão Veredas)*



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a relação entre a dificuldade de ensinar e a criatividade, tendo como referencial teórico a psicanálise nas contribuições de Sigmund Freud e Donald Winnicott. O objetivo geral é compreender como as pesquisas que se utilizam do referencial psicanalítico presentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 1999 e 2009, abordam a dificuldade de ensinar e a sua relação com a criatividade. A partir desse objetivo algumas questões de pesquisa foram formuladas: a produção científica de programas de pós-graduação tem valorizado a pesquisa sobre criatividade? Quais as interfaces do campo educacional estão associadas, nos trabalhos pesquisados, com o tema criatividade? A literatura psicanalítica já relacionou dificuldade de ensinar e criatividade? Como o referencial psicanalítico tem sido utilizado nas pesquisas sobre educação? De posse do objetivo e das questões de pesquisa a hipótese delineada foi a de que as teses e dissertações pesquisadas estariam mais preocupadas em diagnosticar o mal-estar docente (e a dificuldade de ensinar) sem apresentar soluções ou saídas para a problemática educacional. Para que essa hipótese fosse investigada de acordo com o objetivo proposto utilizou-se a metodologia de revisão da literatura. Assim, o presente trabalho justifica a sua relevância científica na possibilidade de criar bases mais sólidas para as posteriores pesquisas que desejem buscar empiricamente a relação proposta entre dificuldades de ensinar e a criatividade, à luz da psicanálise. A leitura dos resumos eleitos proporcionou a organização deles em oito categorias, dessas escolheu-se para análise três, em que as pesquisas foram lidas na íntegra. A leitura e análise dos trabalhos indicaram que o professor idealiza seu ofício, não conseguindo, portanto, lidar com as intempéries próprias ao trabalho docente. As pesquisas apontam para a importância do professor re-significar sua relação com a docência à medida que consiga compreender que sua história de vida interfere na sua maneira de dar aula. A transformação do sofrimento patológico em sofrimento criativo também está relacionada com a possibilidade de re-significação da profissão pelo professor, bem como uma alternativa saudável de lidar com as dificuldades inerentes à educação escolar.

**Palavras – chave:** Psicanálise. Ensino. Criatividade. Revisão da Literatura.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the relationship between creativity and the difficulty of teaching. The theoretical reference used was psychoanalysis, through the contributions of Sigmund Freud and Donald Winnicott. The overall objective of this work is to understand how research which uses the psychoanalytical references, found in the Bank of Theses and Dissertations of CAPES between the years 1999 and 2009, has addressed the difficulty of teaching and its relationship with creativity. After defined the objective of the study some questions were posed: has the scientific production of post-graduation programs valued the research on creativity? In the studies assessed, which aspects of education are associated to creativity? How has the psychoanalytical reference been used in research on education? Results suggest the hypothesis that the theses and dissertations assessed were more concerned about diagnosing the discomfort of teachers (and the difficult in teaching) without presenting solutions to the educational problem. In order to investigate this hypothesis literature review methodology was used. Thus, the present study justifies its scientific relevance in the possibility to create more solid ground for further research which seek to obtain, empirically, the relation between teaching and creativity, through the psychoanalytical reference. The selected abstracts were divided into eight categories, from which three studies were chosen to be analysed in depth. Literature analysis indicated that the teacher idealizes his work and because of that can't deal with the difficulties inherent to teaching. Studies point out that it is important that teachers re-signify their relationship with teaching because in doing so they can better understand that their personal life histories interfere in the way they teach. The transformation of pathological suffering into creative suffering is also related to the teacher's potential to re-signify his profession as well as to a healthy alternative in dealing with the difficulties inherent to education.

**Keywords:** Psychoanalysis. Education. Creativity. Literature Review.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>p.13</b>
<b>1. O CONCEITO DE CRIATIVIDADE PARA A PSICANÁLISE.....</b>	<b>p.19</b>
<b>2. DIFICULDADE DE ENSINAR, CRIATIVIDADE E PSICANÁLISE.....</b>	<b>p.37</b>
<b>2.1 O mal-estar docente no cenário educacional brasileiro.....</b>	<b>p.37</b>
<b>2.2 Contribuições da psicanálise à relação dificuldade de ensinar e criatividade.....</b>	<b>p.42</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>p.51</b>
<b>3.1 A escolha metodológica.....</b>	<b>p.51</b>
<b>3.2 Definição do corpus do trabalho .....</b>	<b>p.54</b>
<b>3.2.1 O ensinar, a criatividade e a psicanálise na produção científica depositada no banco de teses e dissertações da CAPES.....</b>	<b>p.54</b>
<b>4. OS RESULTADOS: A RELAÇÃO ENTRE DIFICULDADE DE ENSINAR E CRIATIVIDADE NAS TESES E DISSERTAÇÕES PESQUISADAS.....</b>	<b>p.78</b>
<b>4.1 Análise das pesquisas.....</b>	<b>p.82</b>
<b>4.1.1 Análise das pesquisas presentes na Categoria O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência.....</b>	<b>p.82</b>
<b>4.1.2 Análise das pesquisas presentes na Categoria Mal-estar docente.....</b>	<b>p.91</b>
<b>4.1.3 Análise das pesquisas presentes na Categoria Impossibilidade x possibilidade de transmissão do conhecimento.....</b>	<b>p.96</b>
<b>5. DISCUSSÃO.....</b>	<b>p.105</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>p.117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>p.121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>p.128</b>
<b>Anexo 1: Tabela das teses e dissertações contidas nas categorias selecionadas para leitura na íntegra .....</b>	<b>p.129</b>
<b>Anexo 2: Modelo da ficha de avaliação das teses e dissertações lidas na íntegra.....</b>	<b>p.131</b>

## INTRODUÇÃO

O desejo de pesquisar educação nasceu enquanto trabalhava como professora eventual em uma escola pública do interior de São Paulo. Havia acabado de me formar como psicóloga e, apesar de não saber qual poderia ser minha contribuição na função de professora, resolvi investir nela. Participar da estrutura de uma escola me fez refletir bastante, principalmente pela ideia de ter que enfrentar uma sala de aula sem nunca ter passado por essa experiência.

O que eu observava era que por onde quer que aglomerasse mais do que um professor não havia outro assunto a não ser a dificuldade em dar aula. *'Os alunos não aprendem'; 'Os alunos não me respeitam'; 'Os alunos não me escutam'; 'Os alunos só querem saber de bagunça'*. Confesso que também contribuía com as minhas indignações, mas a cada conversa alguma coisa a mais me incomodava. Aos poucos fui percebendo que se tratava de um sentimento ambivalente: raiva dos alunos ao mesmo tempo em que me exaltava com a conduta dos professores.

Ao longo desse ano letivo tive a oportunidade de iniciar um trabalho clínico como psicoterapeuta de uma instituição que recebia crianças com dificuldade de aprendizagem. Os pacientes eram encaminhados a mim após uma triagem feita pela psicopedagoga e os relatos eram sempre os mesmos: o professor **já fez de tudo** e essa criança não aprende ou esse aluno é muito bagunceiro ou esse aluno deve ter TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

O que me chamava atenção era que, assim como os professores da escola em que eu trabalhava, a responsabilidade daquilo que não corria bem estava sempre atribuída ao aluno. Incomodava-me com a dificuldade do professor em se considerar integrante do processo educacional, afinal a escola não é feita só de alunos.

A escolha da psicanálise como referencial teórico desse trabalho se justifica pelo incomodo sentido diante da dificuldade do professor de se apropriar de sua responsabilidade educacional. A descoberta do inconsciente por Freud trouxe à tona a impossibilidade de controle total do homem pelas suas ações, mas, ao mesmo tempo, mostrou a esse homem a possibilidade dele entrar em contato com seus conflitos e aprender a lidar com a sua impotência.

Ou seja, a Psicanálise chama o sujeito a sua responsabilidade! Assim, fui podendo aproximar Psicanálise e Educação e entender que se tratava de chamar a

Educação para a sua responsabilidade. Mas qual será a responsabilidade da educação? Para responder a essa pergunta precisaria responder também (ou primeiro) porque tem sido comum tantas reclamações dos professores, dizendo que não conseguem ensinar e demonstrando uma falta de perspectiva de mudança no contexto educacional. Nesse momento compreendi que o interesse de pesquisa estava em estudar a dificuldade de ensinar e criatividade.

A ideia de aliar dificuldade de ensinar e criatividade traz à tona a questão da responsabilidade. Para a Psicanálise, de maneira geral, ser criativo é poder observar o que está acontecendo ao redor e encontrar novas maneiras de lidar com aquele fato novo. Não é imaginar onipotentemente como deveria ser um aluno ideal, uma escola ideal ou uma administração escolar ideal e, então, querer trabalhar como se estivesse preso a essa fantasia onipotente.

Isso significa que ser responsável por seus atos é poder olhar para o diferente sem tomá-lo como uma extensão narcísica de si próprio. Freud (1914/2006) denomina essa capacidade de tolerar a diferença como capacidade de amar. Para ele, amar um outro que acima de tudo é diferente de mim, está intimamente ligado à capacidade de ser criativo, isso se for possível imaginar a criatividade como uma disposição para superar frustrações e adversidades e produzir novas gratificações, ou seja, ligar a libido a novos objetos. A capacidade de amar a que Freud refere-se, remonta justamente ao fato de o bebê poder investir suas energias libidinais em um objeto fora dele, ao mesmo tempo em que necessita sentir-se amado.

Essa relação de reciprocidade – amar e ser amado – trata-se de uma eterna busca humana, uma busca de completude, de não sentir-se frustrado. Não esquecendo que essa necessidade de completude se dá em todos os momentos da vida, sejam nas relações amorosas, nas amizades, na profissão, enfim, em tudo que envolve algum investimento humano.

Assim, é possível observar que ao longo da vida cada indivíduo continuará a lidar com frustrações e a buscar o amor do outro na tentativa de sentir-se completo e menos frustrado ou mais satisfeito. O que irá diferenciar uma pessoa criativa de outra não criativa é a maneira como cada um suporta o que a vida lhe impõe.

No que tange a educação, o elo entre realidade interna e realidade externa é que permite que o professor expresse a sua criatividade e produza satisfação no ato de educar. Freud (1908/2006) dirá que toda obra criativa terá a marca do sujeito, pois sua

produção é a representação de suas fantasias inconscientes e, portanto, diz respeito a ele.

Para Winnicott (1975) a criatividade não está propriamente no que foi criado, mas está na capacidade de manifestar a criatividade, está no movimento criativo e na satisfação que o produto criado proporciona. Ele explorou o conceito de criatividade investigando o brincar criativo, ou seja, o uso que a criança faz do espaço existente entre o seu mundo interno e o externo, cuja denominação é espaço transicional ou fenômeno transicional.

Para Winnicott a criatividade acontece no uso que a criança faz desse espaço, que nada mais é que uma forma que ela encontrou para lidar com sua impotência diante da impossibilidade de controlar o mundo. Assim, para que esse espaço mental possa ser criado é necessária uma mãe suficientemente boa.

A mãe suficientemente boa é aquela em que, durante o processo de adaptação ao seu bebê, permite a ele a ilusão de que o seio faz parte dele mesmo e que, por isso, exerce um controle mágico sobre ele. Assim sendo, o seio passa a ser criado pelo bebê, repetidas vezes, a cada momento de sua necessidade (biológica e emocional), pois a mãe lhe apresenta o seio real exatamente no momento em que o bebê está pronto para criá-lo. Essa é uma ideia muito importante para a conceituação de criatividade, pois se trata da primeira experiência criativa, que é a ilusão da criação (original) do seio da mãe.

Tendo isso em mente é possível pensar que o ato de ensinar pode ser internalizado pelo professor como um objeto transicional, algo que o ajuda a lidar com a realidade externa e com o desejo de onipotência da realidade interna. Nesse sentido, o professor consegue encontrar espaço para brincar, ou seja, para relacionar-se com seu aluno.

A proposta desse trabalho não é relacionar criatividade a produções artísticas, embora seja possível encontrar criatividade nelas. O que essa pesquisa irá buscar nos trabalhos analisados será a criatividade como o modo que o ser humano vive a vida real, em outras palavras, de que maneira o indivíduo aborda a realidade externa. No que tange a educação o interesse de relacionar criatividade e ensino se justifica na discussão da maneira pela qual o professor pode responsabilizar-se pelo ato de educar, buscando novas formas de encontrar satisfação na sua profissão, tendo em vista as dificuldades presentes na educação brasileira.

Responsabilizar-se pela educação e pelo ato de educar trata-se de poder olhar para a realidade a qual o professor está cercado e perguntar-se qual a sua contribuição para a manutenção de tal realidade e, ainda, qual a parte que lhe cabe na educação de seus alunos. Movimento que difere do sentimento de culpa, que insere no sujeito uma persecutoriedade paralisante, que o deixa incapaz de pensar a respeito de sua função e o impede de continuar procurando novas maneiras de lidar com a realidade que o incomoda.

A contribuição de diversos pesquisadores da educação e da psicanálise possibilitou encontrar uma gama de trabalhos que abordam a posição subjetiva do professor diante das dificuldades que a educação brasileira tem passado. O estudo desses trabalhos demonstrou a grande preocupação com a responsabilidade do professor no processo educativo. O professor se insere na categoria de um agente de saúde mental, ou seja, mais do que um transmissor puro de informação o professor é um formador de mentes, afinal esse é seu principal material de trabalho (LISONDO, 2003; BARONE, 1999). A grande quantidade de informação existente no mundo contemporâneo tem feito com que a escola (e, conseqüentemente, o professor) trate o aluno não como sujeito (único e diferente), mas como um objeto que precisa acumular conhecimento para que possa passar de fase (passar de ano, mudar de ciclo) (KUPFER, 2001; OLIVEIRA, 2003). O professor se sente tão pressionado em transmitir o conhecimento ao aluno que se esquece de prestar atenção em outros aspectos tão ou mais importantes que a própria transmissão (OUTEIRAL, 2003; OLIVEIRA, 2008; SILVA, 2003). A relação professor-aluno está abalada e o professor não tem sentido prazer em ensinar (ESTEVE, 1999, ENGUITA, 1991).

Tendo em vista as contribuições e conceituações dos autores acima relacionados a presente pesquisa pretende compreender como as teses e dissertações (que se embasam no referencial psicanalítico) que fazem parte do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 1999 e 2009, têm abordado a dificuldade de ensinar e a sua relação com a criatividade. Para tanto, formularam-se as seguintes questões de pesquisa:

1. A produção científica de programas de pós-graduação tem valorizado a pesquisa sobre criatividade?

2. Quais as interfaces do campo educacional estão associadas, nos trabalhos pesquisados, com o tema criatividade?
3. A literatura psicanalítica já relacionou dificuldade de ensinar e criatividade?
4. Como referencial psicanalítico tem sido utilizado nas pesquisas sobre educação?

A metodologia de revisão da literatura foi escolhida para investigação da relação entre a dificuldade de ensinar e a criatividade. A intenção de compreender o que já foi estudado acerca dessa relação traz em si o desafio de mapear e discutir a produção científica no campo do conhecimento da psicanálise, bem como pesquisar de que formas e em que condições estão sendo produzidas dissertações de mestrado e teses de doutorado acerca do referido tema.

Assim cabe à metodologia de revisão da literatura, segundo Dias (2009):

- Analisar e resumir os resultados encontrados na pesquisa da temática investigada, permitindo visualizar os dados já obtidos a respeito da pesquisa, bem como as lacunas onde se precisa avançar;
- Possibilitar uma discussão científica sobre os critérios teóricos que balizam epistemologicamente as pesquisas;
- Ajudar a determinar problemas específicos de pesquisa.

Tendo em vista o objeto de pesquisa - analisar a relação entre a dificuldade de ensinar e a criatividade - e a partir do referencial teórico da Psicanálise nas contribuições de Sigmund Freud e Donald W. Winnicott, essa pesquisa tem como objetivo geral verificar nas teses e dissertações depositadas no banco de teses e dissertações da CAPES o que tem sido estudado sobre a relação do professor com o ato de ensinar, mais especificamente como as pesquisas têm abordado a dificuldade de transmissão do conhecimento, ou seja, a própria dificuldade de ensinar e sua relação com a criatividade.

No que tange aos objetivos específicos pretende-se:

1. Selecionar do corpus inicial os possíveis trabalhos que revelem a interface dificuldade de ensinar e criatividade;



2. Identificar no corpus dos trabalhos selecionados a presença do referencial psicanalítico;
3. Identificar as principais tendências nas pesquisas selecionadas;
4. Analisar na íntegra as pesquisas que revelem a interface dificuldade de ensinar e criatividade, a partir do referencial psicanalítico.

De posse das questões de pesquisa e dos objetivos (geral e específicos), a hipótese é a de que as teses e dissertações pesquisadas estão mais preocupadas em diagnosticar o mal-estar docente (ou a dificuldade de ensinar<sup>1</sup>) sem apresentar soluções ou saídas para a referida dificuldade.

Dessa forma justifica-se a relevância do trabalho tendo em vista a percepção da necessidade de uma maior produção de pesquisas que tragam como contribuição a importância do professor encontrar saídas criativas para as dificuldades que encontram na educação escolar brasileira. Além disso, poder sistematizar o que já foi produzido a respeito do tema proposto, através da metodologia de revisão da literatura, pode auxiliar os futuros estudos empíricos a iniciar suas pesquisas em bases mais sólidas.

Para tanto o presente trabalho foi dividido em três partes:

- ❖ Parte I: elaboração do conceito de criatividade para a psicanálise de acordo com Sigmund Freud e Donald W. Winnicott. Discussão acerca do mal-estar docente na atualidade educacional brasileira. Discussão das contribuições da psicanálise para a relação dificuldade de ensinar e criatividade.
- ❖ Parte II: procedimentos metodológicos. Análise dos resumos encontrados no banco de teses e dissertações da CAPES. Categorização desses resumos para a escolha dos trabalhos que serão lidos na íntegra. Apresentação da metodologia de análise das pesquisas escolhidas para a leitura na íntegra.
- ❖ Parte III: análise e discussão dos resultados apreendidos a partir da leitura das teses e dissertações escolhidas para leitura integral.
- ❖ Considerações Finais.

## 1. O CONCEITO DE CRIATIVIDADE PARA A PSICANÁLISE

A pesquisa psicanalítica inaugurada por Freud no final do século XIX tem como grande contribuição às ciências (humanas) a descoberta do inconsciente como uma possibilidade de o sujeito entrar em contato com as suas próprias verdades, desejos e temores, sendo capaz de responsabilizar-se por sua vida e por suas escolhas, à medida que possa apropriar-se de sua impotência.

Perceber-se um ser imperfeito e impotente diante de muitas situações da vida real é o que tratará Freud em seu artigo *Sobre o Narcisismo: uma introdução* (1914/2006). Nesse trabalho ele chama a atenção para o primeiro grande enfrentamento do indivíduo na guerra travada entre seus desejos infantis e a realidade externa frustrante: o golpe profundo ao narcisismo.

O mito de Narciso conta-nos que esse belo jovem, ao renegar o amor das admiráveis ninfas, apaixonou-se por sua própria imagem refletida num riacho, sem saber que se tratava dele mesmo. Porém, por seu amor não ser correspondido, morre de desgosto por apenas poder admirar a esplêndida face (BULFINCH, 2001).

Ali chegou um dia Narciso, fatigado da caça, e sentindo muito calor e muita sede. Debruçou-se para desalterar-se, viu a própria imagem refletida na fonte e pensou que fosse algum belo espírito das águas que ali vivesse. Ficou olhando com admiração para os olhos brilhantes, para os cabelos anelados como os de Baco ou Apolo, o rosto oval, o pescoço de marfim, os lábios entreabertos e o aspecto saudável e animado do conjunto. Apaixonou-se por si mesmo. (...) Narciso não pôde mais conter-se. Esqueceu-se de toda a ideia de alimento ou repouso, enquanto debruçava sobre a fonte, para contemplar a própria imagem (BULFINCH, 2001, p.124-125).

Assim, é possível perceber que o mito aponta para um ser que não consegue apaixonar-se por ninguém, afinal acredita ser muito superior a qualquer outro que dele se aproxime. No entanto, conhece tão pouco a si mesmo ou está tão envolvido consigo mesmo que não consegue reconhecer-se na sua própria imagem refletida nas águas de um riacho. O seu amor está voltado para si, como quem se basta. Contudo, o seu amor também é a sua morte. Ao não ser correspondido no amor que oferece, Narciso sucumbe, pois percebe que não pode completar-se a si mesmo ou, dito de outra forma, que não é completo como imaginava ser.

---

<sup>1</sup> A diferenciação entre dificuldade de ensinar e mal-estar docente é discutida mais adiante, no capítulo Dificuldade de ensinar, criatividade e psicanálise.

Freud utiliza-se do mito de Narciso como metáfora para falar a respeito do desenvolvimento humano, para tratar do fato angustiante que é se livrar do sedutor apaixonamento por si mesmo para conseguir relacionar-se com o mundo externo. Ou seja, Freud trata da angustiante percepção do ser humano de que ele não se basta e de que precisa do outro, diferente dele, para auxiliá-lo no seu desenvolvimento.

O narcisismo, de acordo com Freud, refere-se a uma etapa do desenvolvimento humano em que as energias libidinais do sujeito estão todas voltadas para o seu ego, de maneira que não há interesse no reconhecimento do que é externo a ele, isto é, a criança “toma a si mesma como objeto de amor, antes de escolher objetos exteriores. Esse estado corresponde à crença da criança na onipotência dos seus pensamentos” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p.290). A esse tipo de narcisismo Freud denomina narcisismo primário. O narcisismo secundário seria a retirada da libido de um objeto e sua volta para o ego, proveniente de algum evento traumático sofrido pelo indivíduo, no luto, por exemplo.

Isso significa dizer que em um desenvolvimento normal (ou mesmo em um desenvolvimento neurótico) a libido precisa ser investida em um objeto externo ao sujeito. Segundo Freud (1914/2006, p.92), “devemos começar a amar a fim de não adoecermos, e estamos destinados a cair doentes se, em consequência da frustração, formos incapazes de amar.”

A que frustração Freud está se referindo? Trata-se da decepção que o bebê enfrenta ao perceber que não pode completar-se, de que não se basta. No momento em que suas energias estão todas voltadas para si mesmo, o bebê não consegue apreender os estímulos que provém de fora, inclusive os cuidados de um outro (mãe ou cuidador responsável). Isso equivale a dizer que o bebê frustra-se ao perceber que o mundo não foi criado por ele e, muito menos, que as satisfações que ele sentia não foram produzidas apenas por ele mesmo.

A capacidade de amar a que Freud refere-se, remonta justamente ao fato de o bebê poder investir suas energias libidinais nesse objeto fora dele, assim como uma escolha objetual narcisista consiste em também querer ser amado.

A partir do que foi apresentado é possível dizer que a capacidade de amar outra pessoa que acima de tudo é diferente de si próprio, está intimamente ligada a capacidade de ser criativo, isso se a criatividade for pensada como uma disposição para superar

frustrações e adversidades e produzir novas gratificações, ou seja, ligar a libido a novos objetos.

Na vida adulta a criatividade se expressa dessa mesma maneira, ou seja, os sujeitos continuam a ter que lidar com frustrações ao longo da vida e a buscar o amor do outro na tentativa de sentirem-se completos. O que irá diferenciar uma pessoa criativa de outra não criativa é a maneira como cada um suporta o que a vida lhe impõe.

O professor enfrenta todos os dias frustrações no seu trabalho no sentido de nunca saber o que lhe espera em sala de aula e se encontrará alunos dispostos a aprender ou não. Dessa forma, o ato de dar aula em si mesmo é um esforço diário de tolerância à frustração. O professor precisa ir ao encontro de seus alunos disposto a amar e solicitar o amor do outro, ou seja, precisa demonstrar ao seu aluno o amor que sente pelo ensinar e demandar que ele também esteja disposto a amar o seu objeto de amor (a disciplina que leciona).

O professor em seu ofício necessita continuamente confrontar os seus desejos internos com a realidade externa para que ele possa mobilizar-se no sentido de produzir satisfação no ato de educar. Freud (1914/2006) ensina que, ao longo do desenvolvimento humano, as frustrações inerentes ao conflito entre realidade externa e realidade interna propiciam que o bebê passe a perceber que o objeto não consegue satisfazer todas as suas necessidades narcísicas. Então, essas frustrações o obrigarão a buscar, no mundo externo, as satisfações que anteriormente obtivera alucinatoriamente sem esforço, afinal, para ele, o ser humano é:

(...) incapaz de abrir mão de uma satisfação de que outrora desfrutou. Ele não está disposto a renunciar à perfeição narcisista de sua infância; e quando, ao crescer, se vê perturbado pelas admoestações de terceiros e pelo despertar de seu próprio julgamento crítico, de modo a não mais poder reter aquela perfeição, procura recuperá-la sob a nova forma de um ego ideal. O que ele projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era o seu próprio ideal (FREUD, 1914/2006, p.100-101).

A idealização, de acordo com Freud (1914/2006), é um processo que está relacionado com o objeto de investimento da libido, em que este é exaltado sobremaneira na mente do sujeito, aumentando as exigências do ego sobre si mesmo e contribuindo para o mecanismo da repressão. Assim sendo, fica mais difícil entrar em contato com o sofrimento causado pelas exigências internas, pois elas passam a fazer parte do outro, externo a quem sofre (ou ao próprio mundo externo).

Complementar à conceituação de Freud, para Laplanche e Pontalis (2004, p.224) a idealização é um “processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são levados à perfeição”. Nota-se que a idealização está marcada fortemente pelo narcisismo, uma vez que o objeto é tratado como se fosse o próprio ego. Isso faz com que a idealização contribua para a formação das instancias ideais da personalidade: o ego ideal e o ideal de ego.

Apesar de no artigo em questão, *Sobre o narcisismo: uma introdução*, Freud não diferenciar ego ideal de ideal de ego, cabe enfatizar que ambos possuem um caráter narcísico em sua formação. Laplanche e Pontalis (2004) apresentam o ego ideal como um ideal narcísico de onipotência; e o ideal de ego como uma instância que se formou a partir da convergência do narcisismo e das identificações com os pais (e seus substitutos), sendo um modelo a ser seguido pelo sujeito.

Diferentemente da idealização que age sobre o objeto, a sublimação diz respeito à própria libido objetal e “consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade” (FREUD, 1914/2006, p.101). Dessa forma, a sublimação é uma saída saudável para lidar com a frustração narcísica, de uma maneira que as exigências do ideal do ego podem ser atendidas sem precisar utilizar o recurso da repressão.

A maneira como o professor lida com a realidade educacional está relacionada à forma como ele encara a vida de um modo geral, ou seja, diz da sua estrutura de personalidade. Dessa maneira, o dar aula pode ser visto a partir da idealização ou da sublimação. No primeiro aspecto o ensinar será encarado como uma ação extremamente nobre e, portanto, o professor como representante dessa nobreza exige toda a admiração e respeito que lhe cabe. O educar e o educador são dignos de admiração e respeito, porém, o professor (nesse caso) pode se utilizar disso para projetar no ensino o seu ideal narcísico de perfeição, o que pode lhe trazer como consequência uma grande dificuldade de preparar a sua aula pensando também em quem vai assisti-la. Nesse sentido, o professor pode criar uma expectativa de aula que não se concretiza e gera frustração. Se o professor não consegue lidar com a frustração então não se permite vivenciar a relação ensinar e aprender.

Quando a docência é fruto da sublimação, o ato de ensinar passa ser um desafio consciente a cada dia, pois o professor pretende que o aluno se apaixone por aquilo que

ele ensina. Dessa forma, o docente pode estar disposto a encarar as frustrações que essa relação com o saber provoca, sem utilizar-se do ensinar como forma de tamponar o seu ideal narcísico de perfeição, ao contrário usa a energia proveniente da frustração de perceber-se imperfeito e incompleto para investir na relação ensinar e aprender, isto é, no vínculo professor e aluno.

Para Freud (1911/2006) ao longo do desenvolvimento infantil, a entrada no Princípio de Realidade força o aparelho psíquico a empenhar-se por efetuar alterações importantes no mundo real, modificações que lhe proporcionem alguma gratificação, mesmo que em longo prazo. Isso significa que, além do princípio de prazer que força o sujeito a não enfrentar novas situações a fim de poupá-lo do desprazer, um novo princípio do funcionamento mental é introduzido. Trata-se do estabelecimento do princípio de realidade que apresenta o sujeito às exigências do mundo real - nem sempre agradáveis. No entanto, a realidade desagradável é passível de ser modificada, podendo gerar gratificações conquistadas a partir da relação entre realidade psíquica e realidade externa.

Segundo Freud (1911/2006) o estabelecimento do princípio de realidade é uma conquista importante não só ao indivíduo, mas enquanto desenvolvimento da espécie humana. Para o autor a percepção crescente da realidade externa fez com que o sujeito humano ativasse os órgãos sensoriais, principalmente no que tange a atenção e a memória, atividades que estão ligadas à consciência. Nas palavras de Freud (1911/2006, p.239): “A consciência aprendeu então a abranger qualidades sensórias, em acréscimo às qualidades de prazer e desprazer que até então lhe haviam exclusivamente interessado”.

Outra importante contribuição trazida pela entrada do princípio de realidade é a capacidade de pensar. Freud (1911/2006, p.240) observa que o “pensar foi dotado de características que tornavam possível ao aparelho mental tolerar uma tensão aumentada de estímulos, enquanto o processo de descarga era adiado”.

A entrada do princípio de realidade não extingue o princípio de prazer, pois o ser humano tem uma tendência geral a apresentar dificuldade de renunciar as fontes de prazer. Assim sendo, uma parte da atividade de pensamento continuou subordinada ao princípio de prazer. “Esta atividade é o fantasiar, que começa já nas brincadeiras infantis e, posteriormente, conservada como devaneio, abandona a dependência de objetos reais” (FREUD, 1911/2006, p.240).

Para Freud (1911/2006) é a partir desse ponto que se insere a criatividade, entre o pensar e o alucinar, ou seja, propriamente no fantasiar. Segundo o autor a criatividade é uma tentativa de elaborar a perda da onipotência própria ao narcisismo primário e suportar as frustrações que a realidade externa impõe. Isto significa que é preciso haver um elo entre a realidade psíquica e a externa e, talvez o fantasiar interprete bem esse papel. Nesse sentido o fantasiar se expressa na brincadeira infantil e no agir com criatividade perante a vida real na fase adulta. O devaneio, então, segundo nosso pensamento, poderia ficar restrito à loucura e aos sonhos.

No que tange à educação, seria esse elo entre realidade interna e externa que é exigido do professor para que possa expressar a sua criatividade e produzir satisfação no ato de educar.

Freud (1908/2006) trata dessa relação entre o brincar e a criatividade ao falar sobre escritores criativos e ao comparar as suas produções com o brincar infantil. Para ele o escritor cria um mundo de fantasias o qual leva muito a sério, assim como uma criança o faz enquanto brinca, investindo uma grande quantidade de energia na sua produção imaginativa ao mesmo tempo em que consegue separar o que faz parte de seu mundo interno da realidade externa. Durante o desenvolvimento humano, o adulto substitui o brincar pelo fantasiar e um está subordinado ao outro.

Segundo Freud (1908/2006), apenas as pessoas infelizes<sup>2</sup> fantasiam, visto que a fantasia é um modo de correção da realidade insatisfatória, motivada por desejos insatisfeitos. O fantasiar permite ao sujeito que encontre numa situação do presente lembranças que o transportam para o passado, criando assim uma situação futura que tente representar a própria realização desse desejo. Dessa forma, passado, presente e futuro estão interligados pelo fio do desejo. É nesse sentido que Freud dirá que toda obra criativa terá a marca do sujeito, pois sua produção é a representação de suas fantasias inconscientes e, portanto, diz respeito ao sujeito.

A criatividade também pode ser pensada sob o ponto de vista da infelicidade, no sentido de que toda pessoa criativa está à procura de algo que lhe traga maior satisfação que o momento presente. Essa busca coloca o sujeito em movimento, não permitindo

---

<sup>2</sup> Os termos felicidade e infelicidade não são tomados no sentido filosófico. A infelicidade é tratada como um estado momentâneo no qual o sujeito precisa movimentar-se para buscar a felicidade. Esse movimento em busca da satisfação é inerente à vida e permite que os indivíduos nunca deixem de desejar.

que se paralise diante de uma sensação de desprazer<sup>3</sup>. Essa eterna busca pelo o que não se tem e a eterna busca por realizar, através do amor do outro, os desejos infantis, está relacionada à perda do amor total (e idealizado) dos pais na infância. Em seu artigo *Além do Princípio do Prazer* (1920/2006, p.31), Freud considera que a “perda do amor e o fracasso deixam atrás de si um dano permanente à autoconsideração, sob a forma de uma cicatriz narcísica, o que (...) contribui mais do que qualquer outra coisa para o sentimento de inferioridade”.

Essa eterna busca de algo que não tem nome e que provoca no sujeito esse sentimento de inferioridade pode ser entendida como uma tentativa de satisfação que, na verdade, produz apenas desprazer. Ignorando esse fato o sujeito sempre repete essa busca sob a pressão de uma compulsão. De acordo com seu sentimento de inferioridade o indivíduo, muitas vezes, é levado a pensar que está sendo vítima de má sorte, quando na verdade a psicanálise mostra que seu destino é fruto de suas próprias ações e determinado por influências infantis primitivas.

Se Freud, a partir da descoberta psicanalítica do inconsciente, trata da responsabilidade do sujeito por suas ações, o que leva um indivíduo agir criativamente? E ainda, a criatividade está a favor da compulsão à repetição ou é uma tentativa de elaboração da frustração com o objetivo de se livrar da compulsão? Será que é possível supor que a compulsão à repetição idealiza seu objeto de investimento e a elaboração criativa busca novas fontes de satisfação para investir a libido, da mesma forma que na sublimação?

A compulsão à repetição despreza o princípio de prazer sob todos os modos, uma vez que insere o sujeito num círculo vicioso fazendo com que ele se sinta passivo diante das consequências de suas ações. A compulsão à repetição está além do princípio de prazer, pois traz junto dela um predicado instintual (pulsional). Nas palavras de Freud (1920/2006, p.47):

(...) um instinto é um impulso inerente à vida orgânica, a restaurar um estado anterior de coisas, impulso que a entidade viva foi obrigada a abandonar sob a pressão de forças perturbadoras externas, ou seja, é uma espécie de elasticidade orgânica, ou, para dizê-lo de outro modo, a expressão da inércia inerente à vida orgânica.

---

<sup>3</sup> Nesse sentido cabe uma reflexão acerca da educação: a dificuldade de ensinar pode ser pensada como uma paralisia do professor diante do desprazer advindo dos problemas sociais e políticos inerentes à educação atual. Essa reflexão será discutida no capítulo 2 – Dificuldade de ensinar, criatividade e psicanálise – nas contribuições de Enguita (1991) e Esteve (1999).



A compulsão à repetição não se trata da repetição de uma experiência com a intenção de elaborá-la de alguma forma, mas, ao contrário, é uma tentativa de retornar ao estado original de inércia, onde não há pensamento e muito menos ação transformadora.

Estaria em contradição à natureza conservadora dos instintos que o objetivo da vida fosse um estado de coisas que jamais houvesse sido atingido. Pelo contrário, ele deve ser um estado de coisas antigo, um estado inicial de que a entidade viva, numa ou noutra ocasião, se afastou e ao qual se esforça por retornar através dos tortuosos caminhos ao longo dos quais seu desenvolvimento conduz. (...) seremos então compelidos a dizer que o objetivo de toda vida é a morte (FREUD, 1920/2006, p.49).

No entanto, o ser humano não é feito apenas de instinto de morte. Nele age também outro tipo de força conservadora: o instinto de vida. O instinto de vida encontra-se vinculado ao instinto sexual e faz prevalecer a vida na sua perpetuação. O conflito entre o instinto de vida e o instinto de morte está presente no ser humano e no seu desenvolvimento.

O ser humano nunca deixa de esforçar-se para obter a satisfação narcísica e é papel do instinto de vida impulsionar o sujeito na direção da busca por esse ideal de satisfação. Assim, pensa-se que a criatividade estaria a serviço da pulsão de vida e a percepção do sujeito de sua compulsão pode ajudá-lo a buscar novas satisfações, independente das frustrações, utilizando sua criatividade como uma forma de existir (viver) no mundo real.

O conceito de criatividade abordado por esse trabalho não está relacionado às produções artísticas ou às grandes invenções originais propriamente ditas, embora em muitos desses casos possa haver uma expressão criativa. O que essa pesquisa irá buscar nos trabalhos analisados será a criatividade como o modo que o ser humano vive a vida real, em outras palavras, de que maneira o indivíduo aborda a realidade externa. No que tange a educação o interesse de relacionar criatividade e dificuldade de ensinar se justifica na discussão da maneira pela qual o professor pode responsabilizar-se pelo ato de educar, buscando novas formas de encontrar satisfação na sua profissão, tendo em vista as dificuldades presentes na educação brasileira.

A partir das contribuições de Freud foi possível compreender como se dá o desenvolvimento da criatividade de acordo com o desenvolvimento do funcionamento mental. Para Freud, como foi possível constatar, as fantasias surgem como uma defesa a

impossibilidade de realização dos desejos inconscientes e, portanto, são a expressão disfarçada desses desejos. Para ele apenas o infeliz fantasia na tentativa de criar uma nova realidade que lhe traga satisfação. Nesse sentido, a fantasia ganha um caráter de ilusão ou devaneio, impondo-se como uma defesa contra as frustrações da realidade externa. A criatividade seria a capacidade que cada sujeito possui para investir sua energia libidinal em novas fontes de satisfação, sublimando a impossibilidade de satisfação narcísica total.

A hipótese sublimatória teorizada por Freud não satisfaz a Winnicott. Para Freud, como visto, a criatividade está relacionada à sublimação, ou seja, a capacidade do indivíduo religar a libido sexual em outros objetos que sejam socialmente aceitos. Para Graña (2007) isso não condiz com os conceitos winnicottiano de criatividade e transicionalidade. Em Winnicott a criatividade está aliada à possibilidade da criança (e/ou o adulto) utilizar-se de um espaço intermediário de fantasia e de ilusão.

O conceito de ilusão não é o único divergente da obra freudiana. Winnicott expunha abertamente não concordar com os conceitos psicanalíticos de pulsão de morte, do desenvolvimento em fases da libido e com o Complexo de Édipo. Essas divergências fizeram com que muitos psicanalistas acreditassem que Winnicott estivesse promovendo uma ruptura no paradigma psicanalítico (GRAÑA, 2007).

Winnicott apresenta sua teorização sobre o espaço transicional como sendo composto pela ilusão, pela realidade externa (compartilhada) e pelo brincar. A função materna ganha força na obra de Winnicott, assumindo papel principal no desenvolvimento saudável do bebê, o que inclui o estabelecimento do espaço transicional.

Para Graña (2007), a função materna em Winnicott envolve uma dimensão ontológica que não se encontra na obra freudiana. Freud aborda a importância do papel do cuidador no ajuste do ambiente no que se refere à manutenção da realidade externa às exigências pulsionais do bebê. Já para Winnicott, a mãe não intervém apenas para satisfazer as exigências pulsionais de seu filho, mas para apresentar a ele o objeto exatamente no momento da sua necessidade a fim de colaborar com o surgimento da criatividade primária (ilusão de que o bebê cria os objetos que usufrui quando da sua necessidade).

A ilusão para Winnicott, segundo Graña (2007), é a ponte entre o self do bebê e o mundo externo, quando o sujeito passará a perceber que existe uma realidade

compartilhada por outros sujeitos que não é ele. Por isso que para Winnicott o brinquedo tem função primordial na manutenção do espaço transicional, pois é isso que permitirá que o bebê expresse de maneira segura e espontânea os seus desejos inconscientes. Já para Freud, o brincar tem uma função corretiva da realidade, bem como uma maneira segura do sujeito lidar com a saída do narcisismo primário.

Winnicott (1975) explorou o conceito de criatividade investigando o brincar criativo. Para o autor, o brincar refere-se ao uso que a criança faz do espaço existente entre o seu mundo interno e o mundo externo. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p.80). Essa ideia será desenvolvida ao longo do texto.

Assim, a criatividade é entendida como um aspecto da vida e do viver total, ou seja, como a capacidade que um indivíduo tem de viver a vida real, por isso, esse aspecto da criatividade não está relacionado necessariamente às produções artísticas bem sucedidas. Na busca do eu (self) um artista aclamado pelo seu público e crítica pode ter fracassado na tentativa desse encontro. Segundo Winnicott (1975) o self não pode ser encontrado na construção de produtos propriamente ditos, seja do corpo ou da mente, isso quer dizer que não é a criação em si que aponta ao criador o seu self, pois a criação acabada não remedia a falta relacionada ao sentimento de eu (self) integrado. Dessa maneira, a criatividade é percebida na espontaneidade, algo que ainda não foi moldado pelo outro e, por isso, não está submetido ao outro.

Com isso, é apropriado destacar que o impulso criativo é algo fundamental para o artista executar sua obra, mas também é necessário ao sujeito na sua vida cotidiana, para que possa realizar, de maneira saudável, alguma ação no mundo que lhe traga prazer. A criatividade então está no movimento criativo e na satisfação que a criação proporciona.

Paradoxalmente, a criatividade só poderá emergir a partir de um estado de não integração da personalidade. No momento da dor ou da dificuldade, ocasião caracterizada pela não integração do self, é que o indivíduo deverá ter a capacidade para superar e integrar novamente sua personalidade em um movimento criativo.

Essa definição de criatividade proposta por Winnicott cabe muito bem no contexto educacional, principalmente no que tange às dificuldades enfrentadas pelos professores na realidade atual do ensino brasileiro. A proposta desse trabalho é

justamente buscar nas pesquisas acadêmicas a expressão dessa interface, e como a criatividade vem sendo entendida e identificada pelos autores.

Nas palavras de Winnicott (1975, p. 98-99):

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (grifo nosso).

É necessário considerar a incapacidade de o indivíduo perder a sua disposição de viver criativamente. Mesmo que haja um extremo caso de submissão é possível que exista, mesmo que de maneira oculta, uma vida satisfatória secreta (até mesmo do próprio indivíduo). No entanto, essa parte oculta pode causar sofrimento por constituir-se carente do enriquecimento propiciado pela experiência do viver. Sempre há uma possibilidade de mudança.

Para estudar a criatividade Winnicott não desconsidera os objetos internos e o mundo psíquico, mas ele se arrisca a discutir outra área na mente do sujeito que não faz parte nem do mundo interno e tampouco do mundo externo, no entanto depende da internalização do bom objeto na mente do indivíduo. Esse espaço intermediário trata-se do espaço transicional ou fenômeno transicional.

Para o estabelecimento e uso desse espaço transicional é necessário que se tenha uma provisão ambiental suficientemente boa, com a intenção de tornar o indivíduo apto a enfrentar o imenso choque da perda da onipotência.

(...) a adaptação precisa ser quase exata e, a menos que assim seja, não é possível para o bebê começar a desenvolver a capacidade de experimentar uma relação com a realidade externa ou mesmo formar uma concepção dessa realidade (WINNICOTT, 1975, p. 26).

Uma provisão ambiental suficientemente boa é proporcionada por uma mãe suficientemente boa, ou seja, uma mãe que se adapte às necessidades de seu filho e, aos poucos, consiga ir se desadaptando para que o bebê possa lidar com uma mãe que não é capaz de suprir todas as suas necessidades. A frustração torna os objetos reais, ou seja, tão odiados quanto amados, nada perfeitos, nada completos. De outro lado, a adaptação exata à necessidade do filho se assemelha à magia e o objeto se comporta de maneira perfeita, satisfazendo sua ilusão.

A mãe suficientemente boa, durante o processo de adaptação ao seu bebê, permite a ele a ilusão de que o seio faz parte dele mesmo e que, por isso, exerce um controle mágico sobre ele. Assim sendo, o seio passa a ser criado pelo bebê repetidas vezes, a cada momento de sua necessidade (biológica e emocional), pois a mãe apresenta a ele o seio real exatamente no momento em que o bebê está pronto para criá-lo. Essa é uma ideia muito importante para a conceituação de criatividade, pois se trata da primeira experiência criativa, que é a ilusão da criação (original) do seio da mãe. A mãe permite ao bebê a ilusão da criação de seu seio, pois é algo que ele mais necessita como função biológica e é o que ele mais deseja enquanto objeto estético e como prazer oral.

“A adaptação da mãe às necessidades do bebê, quando suficientemente boa, dá a este a ilusão de que existe uma realidade externa correspondente à sua própria capacidade de criar” (WINNICOTT, 1975, p.27). Ou seja, há uma sobreposição entre aquilo que é dado pela mãe e o que o bebê concebe. Essas duas realidades se misturam, sem haver diferenciação entre uma e outra, pois não há intercâmbio entre mãe e bebê, uma vez que para o bebê ele recebe um seio que faz parte dele e para a mãe ela dá o leite ao bebê que faz parte dela.

A ilusão não admite a percepção da realidade externa, não comporta a existência do outro, pois o mundo se resume ao próprio sujeito e a criação torna-se algo mágico e, portanto, sem esforço.

A entrada do espaço transicional e do objeto transicional na vida psíquica do bebê permite o estabelecimento de duas realidades: a externa e a interna, já que o objeto transicional dá forma à área da ilusão. A percepção dessas duas realidades permite a criação de uma terceira (a transicional) em que a experiência nunca será contestada, porquanto se trata de uma criação própria da criança.

O ato de ensinar pode ser internalizado pelo professor como um objeto transicional, algo que o ajuda a lidar com a realidade externa e com o desejo de onipotência da realidade interna. Nesse sentido, o professor consegue encontrar espaço para brincar, ou seja, para relacionar-se com seu aluno. No entanto, se o professor não consegue apreender o que faz parte da realidade externa e o que faz parte de seu desejo de realidade o que lhe resta é a ilusão. Assim as duas realidades se misturam na mente do professor e ele passa a se identificar com a mãe que oferece o leite ao bebê que faz parte dela e, portanto, ainda não existe fora dela. O professor seria essa mãe que não

consegue enxergar seu aluno como diferente dele, pois o aluno faz parte de sua imaginação. A consequência disso é uma transmissão de conhecimento que pode desconsiderar o sujeito que aprende.

Concomitante ao estabelecimento do espaço transicional entra em cena o momento da desilusão. Segundo Winnicott, a desilusão é a saída da posição de onipotência, no que se refere à criança e à mãe. Da mesma maneira que a mãe esteve adaptada às necessidades de seu bebê e lhe proporcionou o espaço da ilusão, chega o momento de outra tarefa de grande importância, porém não menos difícil que a primeira.

A mãe passa a desadaptar-se de seu filho, provocando-lhe frustrações fundamentais para que haja o reconhecimento de outra realidade, diferente da sua concepção interna, ou seja, a realidade externa. Nesse sentido, o objeto transicional trata-se de um recurso pessoal para lidar com as frustrações inerentes ao conflito entre as realidades interna e externa.

Segundo Winnicott, o fenômeno ilusão-desilusão é algo que ocorrerá durante toda a vida do indivíduo. Não obstante, se tudo correr bem ao longo do processo gradativo da desilusão, o palco está armado para a primeira grande frustração que é o desmame. O desmame não se trata apenas da retirada do leite materno como alimentação, mas, principalmente, refere-se a esse processo gradual e doloroso da entrada da frustração. Por isso Winnicott ressalta que o “simples” término da mamada ao seio não corresponde ao desmame.

A partir do reconhecimento da realidade externa e da exposição do bebê a frustrações não é possível falar mais em ilusão criativa. Nesse sentido, a maneira como cada indivíduo irá reagir à frustração passa a ser importante para se pensar a respeito da criatividade, pois se trata do movimento que cada um fará para buscar novas formas de satisfação de acordo com a realidade que se apresenta. Porém procurar novas formas de satisfação difere da busca de uma nova fonte de prazer substituta do seio materno (fonte de prazer irrestrito). Essa busca por algo que foi perdido denota uma dificuldade no processo de desmame (simbólico) e, conseqüentemente, uma dificuldade de encarar as frustrações da realidade externa em conflito com os desejos narcísicos.

Nesse sentido, há uma diferença entre a experiência de onipotência vivenciada pelo bebê durante o período de dependência absoluta, em que prevalece o processo mágico da indiferenciação eu-não-eu; e a onipotência prolongada, na qual o desmame é

sentido como uma mudança abrupta de um estado de satisfação total para a desilusão e frustração dessa plena realização. No caso da onipotência prolongada é possível pensar na desesperança na relação com o objeto, não conseguindo relacionar-se com os objetos de maneira total. O que ocorre é uma ruptura sentida como uma intrusão do ambiente e o self, não suportando, retira-se, sem um verdadeiro contato. Quando há intrusão o bebê deixa de vivenciar um estado de não-integração (importante para a criatividade) e passa a vivenciar um estado de desintegração, de alheamento da realidade externa. O que resta ao indivíduo é apenas o fantasiar sem conseguir experimentar a realidade compartilhada (externa).

Nesse momento cabe uma diferenciação entre o sonhar e o fantasiar proposta por Winnicott, para poder tratar da dificuldade de viver a vida real (repleta de frustrações). Winnicott (1975, p.45) ressalta que:

O sonho ajusta-se ao relacionamento com objetos do mundo real, e viver no mundo real ajusta-se ao mundo onírico por formas que são bastante familiares, especialmente a psicanalistas. Em contraste, porém, o fantasiar continua sendo fenômeno isolado, a absorver energia, mas sem contribuir quer para o sonhar quer para o viver.

O fantasiar a que Winnicott faz referência é o que não permite ao indivíduo suportar a realidade externa (compartilhada com o outro) e, tampouco criar na sua mente o espaço transicional, e, portanto, não consegue brincar, não há criatividade. O que se cria na verdade é uma barreira de contato entre o sujeito e a realidade externa, havendo o predomínio do mecanismo de defesa da dissociação. Já o sonhar é a própria expressão da realidade compartilhada, pois permite que o indivíduo apregoe suas fantasias inconscientes durante a brincadeira e se aproprie delas de uma maneira elaborativa. Enquanto a dissociação, através do fantasiar, não permite o contato emocional com a dor e o pensar a respeito dos comportamentos repetidos, o sonhar aproxima-se do mundo real e do viver criativo.

Dessa forma, o fantasiar está no sentido de devaneio, em que não há ação promotora de crescimento. Assim, não há contato com a realidade psíquica a fim de lidar com a realidade externa. Para Safra (2005, p.30):

Fantasiar, no sentido de devaneio, em Winnicott, é um uso do imaginário sem corpo. Nada tem a ver com a realidade, nada tem a ver com o indivíduo. É mais uma movimentação de obturação do que de fato uma ação que promove o crescimento.

Corpo, para Winnicott, constitui-se a partir do soma. A criança nasce com o soma, uma massa corpórea sem significação que irá se transformar em um corpo a partir do manuseio e do contato com o corpo da mãe. É esse corpo investido de amor materno que o psiquismo se originará e se estabelecerá na corporeidade (SAFRA, 2005). Sendo assim, o fantasiar acontece dissociado do corpo, dessa experiência de troca entre o eu e o outro.

Disso é possível retirar o fato de que no fantasiar, por se tratar de um processo que se passa somente no mundo interno, não há simbolização. A dissociação separa o ato do afeto, sendo o afeto algo inerente ao processo de simbolização e da relação total com os objetos.

Winnicott (1975, p.52) observa que “o brincar criativo é afim ao sonhar e ao viver, mas essencialmente, não pertence ao fantasiar.” É possível retirar dessa frase que a criatividade pode ser comparada ao sonhar, como uma maneira de viver a vida real, e o ato de educar enquanto ato criativo também pode pertencer ao sonhar, isto é, o ensinar trata-se da capacidade que o professor possui de relacionar-se com seu aluno, bem como entrar em contato com sua realidade psíquica a fim de lidar com a realidade externa.

Assim a maneira como o indivíduo age no mundo é o que o permite entrar em contato com o que está fora, sem, contudo precisar recorrer ao pensamento mágico e onipotente. Essa ação é o que Winnicott denomina brincar que é a expressão do próprio fenômeno transicional.

A criança traz para essa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa (WINNICOTT, 1975, p.76).

Para desenvolver essa capacidade de brincar, criar e viver a vida real, Winnicott (1975) enfatiza a necessidade de um ambiente suficientemente bom para que a criança desenvolva-se adequadamente. Como já foi dito anteriormente, a criatividade é um processo que se inicia na relação de ilusão mãe-bebê, em que o bebê acredita que criou o seio oferecido por sua mãe no momento em que ele sentia ser necessário. A criação nada mais é que a percepção da realidade externa a partir dos desejos da realidade interna. O que vai diferenciar esse momento dos outros momentos da vida é que a perda da onipotência a partir das frustrações apresentadas pela realidade externa coloca à



prova a condição do sujeito suportar as frustrações e continuar fazendo a conexão entre realidade interna e realidade externa.

Descobrimos que os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê (WINNICOTT, 1975, p.102-103).

É através da relação mãe-bebê que Winnicott baseia a sua conceituação de criatividade e acrescenta a essa discussão os conceitos de elemento masculino e elemento feminino da personalidade. Para esse autor a criatividade abrange o elemento masculino, mas que depende do elemento feminino para desenvolver-se.

O elemento masculino é aquele que promoverá a relação passiva ou ativa do bebê com o seio e com a amamentação, bem como com todas as zonas erógenas do corpo das quais se obtenha prazer. Quanto ao elemento feminino, o sujeito e o objeto confundem-se, pois nesse caso o bebê sente-se o próprio seio ou a própria mãe, não havendo distinção entre eles.

À medida que o bebê cresce e seu ego se desenvolve, ele passa a estabelecer uma relação feminina com o objeto de amor, ou seja, o bebê sente-se completo uma vez que está unido (de forma indiferenciada) com a mãe, como se fossem um só. Winnicott diz que nesse momento o bebê experimenta a sensação de ser. Em contraste, o elemento masculino propõe a separação entre o sujeito e o objeto. O bebê concede ao objeto a qualidade de não-eu à medida que seu ego se desenvolve e passa a experimentar frustrações.

Enfrentar a perda da onipotência e experimentar falhas e frustrações exige a internalização do elemento masculino. Já, o elemento feminino, que é internalizado através de identificação primária, trata-se do alicerce para o desenvolvimento da capacidade de ser. São elementos complementares, por isso, para que o elemento masculino desenvolva-se adequadamente é fundamental a capacidade de ser.

Nas palavras de Winnicott (1975, p.115):

A psicanálise talvez tenha concedido atenção especial a esse elemento masculino ou aspecto impulsivo da relação de objeto, e negligenciado, contudo, a identidade sujeito-objeto para a qual chamo a atenção aqui, identidade que se encontra na base da capacidade de ser. O elemento masculino faz, ao passo que o feminino é (grifo nosso).

Para falar a respeito da relação do elemento feminino com o seio, Winnicott explicita o conceito de mãe suficientemente boa. O estabelecimento do elemento feminino é anterior à entrada do fenômeno e objeto transicional, pois para que o fenômeno aconteça a mãe suficientemente boa precisa ter a capacidade de apresentar o mundo ao bebê como se fosse criação dele próprio. Assim, a mãe apresenta o seio no momento em que a criança realiza o gesto a procura de satisfazer uma necessidade. A mãe precisa sentir-se a vontade para que seu bebê pense que o seio faz parte dele e que ele é o seio. Nesse sentido, o seio é o símbolo do ser.

Então, ou a mãe possui um seio que é (completo/cheio de si mesmo), de maneira que o bebê também possa ser, ou então a mãe é incapaz de oferecer essa contribuição, caso em que o bebê precisará desenvolver-se sem a capacidade de ser ou, pelo menos, com a capacidade de ser mutilada. Se assim o for o bebê lidará com um seio ativo e incompleto, ou seja, com um seio masculino. Sua necessidade era de um seio que é, e não de um seio que faz. A consequência disso, segundo Winnicott, é um bebê que busca ‘fazer como’, sem conseguir encontrar-se com seu ser, com o seu modo de ser e fazer.

Apesar de Winnicott tratar a criatividade como uma qualidade do elemento masculino não é possível abordar esse conceito sem a fundamental relação entre os elementos masculino e feminino, afinal o fazer sem o ser remete àquelas produções em que o sujeito não as reconhece como sendo sua e, portanto, não consegue contemplá-las. De outro modo, o ser sem o fazer não permite ao sujeito sonhar, isto é, não consente que o indivíduo trave a luta entre realidade interna e externa e encontre gratificações a partir do resultado dessa batalha.

Assim, a transmissão do conhecimento no ato de educar exige do professor uma dose de agressividade contida no elemento masculino da personalidade, isto é, a falta do ‘fazer’ impede que o professor empreenda uma ação transformadora no ambiente educacional com o objetivo de torná-lo mais satisfatório. Contudo, um professor que não consiga entrar em contato com sua realidade psíquica, ou seja, com seu ser, não é capaz de avaliar a realidade externa da maneira como ela se apresenta.

Então, é possível absorver das contribuições de Winnicott que a criatividade exige do sujeito uma porção de agressividade concernente à ação, ao fazer. Contudo, a agressividade sem a possibilidade do sujeito ter introjetado uma mãe suficientemente boa e, portanto, acolhedora e amorosa, não permite o gozo do resultado de sua ação no

mundo e, muito menos, a possibilidade de continuar agindo no mundo de modo pessoal, espontâneo, disposto para enfrentar frustrações.

No contexto educacional brasileiro não basta apenas que o professor tenha introjetado, ao longo de seu desenvolvimento, uma mãe suficientemente boa para aliar o fazer e o ser na sua ação docente. É necessário que o próprio contexto também se comporte como uma mãe suficientemente boa, ou seja, acolhedora, disposta a suprir as necessidades do professor. O que é possível observar na realidade educacional brasileira é o contrário disso, isto é, uma realidade que se comporta como uma mãe que não consegue valorizar e incentivar as ações de seu bebê no mundo e nem tampouco acolher as dificuldades de seu filho. A educação vive um momento histórico em que a desvalorização parece ser a palavra de ordem, e o professor tem se percebido sozinho e desamparado.

## **2. DIFICULDADE DE ENSINAR, CRIATIVIDADE E PSICANÁLISE**

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. 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 (FREUD, 1914/2006, p.248).

### **2.1 O mal-estar docente no cenário educacional brasileiro**

O que se escolheu denominar na presente dissertação como dificuldade de ensinar já tem sido pesquisado há algumas décadas (ESTEVE, 1999) com a denominação de mal-estar docente. No entanto, a dificuldade de ensinar não se trata de um sinônimo do referido mal-estar, mas sim um sintoma que deriva dele, como uma de suas características. Tendo sido feita essa diferenciação faz-se necessário compreender o mal-estar docente com o objetivo de localizarmos a dificuldade de ensinar.

O mal-estar é entendido como uma crise de identidade ocupacional, um conflito entre o estatuto social e ocupacional, em que a questão salarial é apenas a ponta do iceberg (ENQUITA, 1991). Nas palavras de Esteve (1999), o mal-estar docente é uma expressão criada para descrever os efeitos negativos e permanentes, que afetam a personalidade do professor como resultado de condições psicológicas e sociais que envolvem o exercício da docência perante as mudanças sociais aceleradas.

Para demonstrar o tamanho do desamparo vivenciado pelo professor diante dessas mudanças sociais e das conseqüentes novas formas de ensinar e aprender Esteve (1999) faz uma analogia com um grupo de atores que se apresenta com uma roupa destoante do cenário de encenação da peça: um grupo de atores vestidos com roupas de uma determinada época não foi avisado da mudança de cenário e muito menos que esse novo cenário seria pós-moderno e fluorescente em contraposição ao anterior sombrio e severo. Os atores surpreendem-se e não sabendo como agir são tomados por um sentimento de raiva e desejo de desistir do trabalho. “O problema reside em que, independentemente de quem provocou a mudança, são os atores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis” (ESTEVE, 1999, p.97).

É dessa maneira que os professores se sentem desde a extensão do ensino às camadas populares da sociedade a partir da década de 1960 que teve como objetivo democratizar o acesso ao conhecimento, bem como possibilitar crescimento econômico e ganho de status social às camadas menos favorecidas da sociedade (OLIVEIRA, 2004). No entanto, isso provocou um aumento significativo de alunos e professores e, conseqüentemente, possibilitou o aparecimento de novos problemas na educação e na maneira de transmissão do conhecimento. Ainda segundo Oliveira (2004), a década de 1990 inaugura mais uma nova fase na forma de pensar a educação brasileira com o imperativo da globalização. Com todas essas transformações no cenário educacional, ensinar passa ser diferente e cada vez mais exige que o professor redefina o seu papel e adéqüe sua roupa diante do novo cenário da educação (ESTEVE, 1999).

A mudança social acelerada provoca particularmente na educação um choque, “cuja principal conseqüência é o desajustamento do indivíduo, quando perde as referências culturais conhecidas” (ESTEVE, 1999, p.96). Assim sendo é observável um sentimento de desencanto que afeta muitos professores quando comparam a situação de ensino de alguns anos atrás com a realidade que enfrentam a cada dia nas escolas que trabalham. Para Esteve (1999), por conta dessas transformações sociais aceleradas, o professor não consegue reconhecer-se no seu papel, ou seja, busca no passado escolar maneiras de lidar com o presente. No entanto, são dois momentos históricos distintos que cobram do professor uma mudança de postura. Ter que enfrentar sozinho as intempéries do processo educativo tem acarretado em um trabalho cheio de dificuldades, inclusive no que se refere à transmissão do conhecimento escolar ao aluno. Além disso, o docente ainda é sobrecarregado com uma responsabilização extremada perante os problemas da educação, como se tudo o que se refere à realidade escolar (fracasso escolar, violência na escola e nas famílias, desestruturação familiar, falta de incentivo financeiro, entre outros) tivesse que ser resolvido pela ação do professor.

Por isso o autor defende a análise do mal-estar docente e expõe três funções bem específicas dessa análise que justificam a sua defesa:

1. Auxiliar o professor a se livrar de seu desajustamento, permitindo que ele possa repensar o seu papel no novo cenário educacional;
2. Estudar as mudanças sociais pode chamar a atenção da sociedade para as dificuldades vivenciadas pelo professor;

3. Traçar planos de intervenção que superem as simples sugestões, com o objetivo de melhorar as condições em que o professor exerce o seu trabalho.

Cabe aqui a discussão proposta por Enguita (1991) acerca da identidade ocupacional docente, o que demarca o lugar social do professor. Para esse autor o trabalhador pode ser subdividido em dois grupos extremos: o profissional (liberal) e o proletário/operário. Ambos trazem conotações sociais implícitas e o professor estaria vivenciando uma ambigüidade, pois, segundo Enguita, seu trabalho compartilha dessas duas características.

De acordo com Enguita (1991), um grupo profissional é uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado, sendo detentores do saber daquilo que produzem e vendem. Já o operário é um trabalhador que não tem acesso aos meios de produção e está privado do saber inerente àquilo que produz de forma fragmentada. O operário não vende seu saber e sim sua força de trabalho.

Nas palavras de Enguita (1991, p.50):

(...) a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões. Os docentes estão submetidos à autoridade das organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas, recebem salários que podem caracterizar-se como baixos e perderam praticamente toda capacidade de determinar os fins de seu trabalho.

Em comunhão com as ideias de Enguita (1991), Oliveira (2004) trata da tendência à desprofissionalização do professor, ou seja, a desqualificação do saber do professor no contexto educativo. A escola passa a ser um lugar em que todos os profissionais, de qualquer área (os técnicos da educação), autorizam-se a opinar e criticar, como se a escola fosse um lugar que não exige um saber especializado. O professor passa a ser mais um dentro da escola, perdendo seu espaço de autoridade (ENGUITA, 1991; OLIVEIRA, 2004).

Diante desse mal-estar Esteve (1999) discute alguns pontos importantes para sua manutenção e, de modo contrário, a sua possibilidade de mudança. Isso quer dizer que poder discutir e analisar o que mantém o mal-estar docente é a chave para encontrar o caminho para a mudança. Afinal, o que a presente dissertação se ocupa é justamente discutir em que medida a criatividade pode auxiliar o professor a lidar com as dificuldades enfrentadas no ato de ensinar. Objetivo compartilhado por Merazzi (apud

Esteve, 1999) quando salienta que nas circunstâncias atuais, a capacidade de enfrentar situações conflituosas é uma das maiores qualidades profissionais na docência. Ou seja, a partir do momento que o docente se sentir autorizado para enfrentar as dificuldades inerentes ao contexto escolar e que se manifestam no ato de educar, deverá encontrar saídas criativas para enfrentar essas situações conflituosas.

A formação do professor, segundo Esteve (1999), não prepara para enfrentar situações conflituosas uma vez que sua formação tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real do cotidiano escolar. Esta formação também não oferece ao futuro professor a possibilidade de entrar em contato com a gama de responsabilidades que irá enfrentar na vida docente, cada vez mais crescente e afastada de outros agentes responsáveis (principalmente a família) pelo processo de educação das crianças e adolescentes.

No que tange à rotina escolar as novas fontes de informação e conhecimento retiraram do professor (e da escola) o poder de única fonte de transmissão do conhecimento. Essa teimosia em identificar-se como fonte pura do conhecimento faz com que o professor perca a batalha com as novas tecnologias de informação, ficando cada vez mais desestimulado em relação ao seu ofício. Alerta Esteve (1999) que o melhor caminho é aquele em que o professor investe a sua ação no sentido de orientar o seu aluno a facilitar a aprendizagem. “O professor enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo destas novas fontes, modificando o seu papel tradicional” (idem, p.101).

Isso remete à necessidade do professor poder olhar para seus alunos com outros olhos, ou seja, aquele que considere o aluno como outro diferente dele. O professor precisa retomar o seu lugar de autoridade, sem desrespeitar algum aluno por qualquer motivo que seja. A escola é o lugar da diversidade e do respeito a ela.

A mudança no acesso ao ensino agora destinado também para a massa popular transforma o conceito da educação. Antes a educação era vista como trampolim social e o professor o responsável pelo salto. Atualmente, a sociedade não confia na escola como a única garantidora de um futuro melhor, uma vez que houve uma diminuição significativa na qualidade do ensino público, promovendo novamente um fosso entre aqueles que podem pagar pelo ensino particular e aqueles que não podem. Com isso, “a valorização negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo” (ESTEVE, 1999, p.104).

A desvalorização do professor também é sentida na sua defasagem salarial e, principalmente, no rótulo socialmente imposto de que o professor é alguém que não conseguiu um trabalho melhor e que fosse adequadamente remunerado, isto quer dizer que ser professor é sinônimo de incompetência ou falta de capacidade para conquistar aquilo que deseja.

Diante da grande quantidade de fontes de pressão na educação, ativadas pela aceleração das mudanças sociais, o professor acaba por se utilizar de diversos mecanismos de defesa que afetam diretamente sua qualidade profissional, mas, por outro lado há um ganho que se expressa no seu afastamento (emocional e/ou concreto) do processo de ensinar e, conseqüentemente, no alívio das tensões que está submetido.

Esteve (1999, p.120) complementa essa idéia:

A chave do mal-estar docente está na desvalorização do trabalho do professor, evidente no nosso contexto social, e nas deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula, que o obrigam a uma atuação medíocre, pela qual acaba sempre por ser considerado responsável.

Essa idéia de responsabilização do professor pelos problemas da educação que Esteve aborda pode ser interpretada como um processo unilateral, ou seja, toda a responsabilidade pelo dissabor da educação é imputada ao professor, como se ele fosse culpado. No entanto, o professor também é responsável pela precarização do ensino, uma vez que ele faz parte desse cenário educacional, por isso a idéia de o professor ser obrigado a uma atuação medíocre (nas palavras de Esteve) não condiz com o fato dele também ser co-responsável pelas possíveis mudanças no ato de educar.

Ao abordar a criatividade no ensino Woods (1999) menciona que cada situação no ensino é única e que, por isso, os professores podem fazer uso de sua criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, dúvidas e conflitos de valores que emergem em sala de aula. Para esse autor a criatividade é a maneira que cada um possui de inovar. A inovação pode resultar de “uma nova combinação de fatores conhecidos ou da introdução de um novo fator numa situação já existente” (WOODS, 1999, p.131).

Assim, cada professor é responsável pela maneira como lida com as novidades e dificuldades em sala de aula e, conseqüentemente, por sua atuação diante das dificuldades que têm sido impostas pela realidade educacional brasileira. Seja ela uma atuação passiva ou ativa. Nesse sentido, a psicanálise pode contribuir ao pensar sobre o



papel do professor enquanto agente fundamental no desenvolvimento da educação escolar.

A seguir serão apresentadas algumas contribuições do referencial teórico da psicanálise para a reflexão da dificuldade de ensinar, tendo na criatividade uma possibilidade de movimento perante a paralisação imposta pela dificuldade.

## **2.2 Contribuições da psicanálise à relação dificuldade de ensinar e criatividade**

Freud em seu artigo *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914/2006) irá tratar da importância das relações iniciais da criança, primeiramente com a mãe (seu primeiro cuidador), depois com o pai e com os irmãos, e seu reflexo na relação que essa criança terá com os professores e, conseqüentemente, com o processo de ensino e aprendizagem. Os professores serão as figuras substitutivas da criança no que se refere às suas imagos infantis (mãe, pai, irmãos) e, portanto, serão obrigados a arcar com uma herança emocional que, segundo Freud (1914/2006), está carregada de sentimentos positivos e negativos que, na maioria das vezes, não tem relação com o professor em si. Esses sentimentos ambivalentes que faziam parte da relação da criança com seus pais, agora também fazem parte dessa nova relação que se estabelece com o professor.

Nesse mesmo artigo, Freud exalta a figura do pai como aquela capaz de perturbar as fantasias instintuais infantis e, por isso, a admiração sentida pela criança é somada ao desejo de destruir o pai e tomar o seu lugar. Antes o pai era o representante da sabedoria, da força e do poder, mas, diante da frustração por descobri-lo imperfeito e diante dos limites impostos pelo pai, a criança passa a “criticá-lo, a avaliar o seu lugar na sociedade; e então, em regra, faz com que ele pague pesadamente pelo desapontamento que lhe causou” (FREUD, 1914/2006, p.249).

Então, quando a criança entra em contato com o professor é a partir desse referencial ambivalente que ela irá relacionar-se com ele, de maneira que é possível entender como se dá essa relação, afinal transferimos para ele “o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (FREUD, 1914/2006, p.250).

Dessa transferência de sentimentos dos objetos infantis para objetos do momento atual da vida é possível inferir o conceito de transferência em psicanálise. Freud utiliza-se desse conceito para falar a respeito da técnica na análise de pacientes neuróticos

(histeria, neurose de angústia e neurose obsessiva), mas também ressalta que esse fenômeno não está presente apenas na clínica, mas também faz parte das relações humanas.

Segundo Laplanche e Pontalis (2004, p.514), a transferência:

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada.

Em A dinâmica da transferência (1912/2006), Freud adverte do fato de que a transferência não é um fenômeno exclusivo da psicanálise, mas sim é pertencente às psiconeuroses. Diante disso, Freud falará da importância do reconhecimento desse fenômeno para o trabalho analítico e, ao mesmo tempo, de como a transferência está a serviço da resistência ao mesmo trabalho.

Segundo Freud (1912/2006), na neurose há uma regressão da libido e, conseqüentemente, uma rememoração das imagens infantis do indivíduo numa tentativa de não enfrentamento da realidade externa que frustrou a sua realização de satisfação, tornando essa realidade menos atrativa. Então, onde o trabalho da análise consegue seguir essa energia libidinal regredida e encontrar o seu esconderijo haverá uma luta em que todas as forças que proporcionaram que a libido regredisse se levantarão a fim de provocar resistência ao trabalho analítico e a manter esse estado de coisas conquistado.

Na tentativa de manter este estado agora conquistado a transferência entrará em ação sempre que o trabalho analítico de investigação encontrar pistas que permitam ao sujeito sair dessa repetição imposta pelo ego que trabalha a fim de manter inconsciente o que é inconsciente. Dessa forma, a transferência satisfaz a resistência, pois parte do complexo patológico que é capaz de fazer transferência é mandado para a consciência para ser defendida pelo sujeito com grande obstinação, quase como um objeto de valor tático que tenta afastar cada vez mais a idéia atual da primeira (inconsciente).

Durante a tentativa de encontrar a libido que fugiu da consciência surge o inconsciente do sujeito. No entanto, os “impulsos inconscientes não desejam ser recordados da maneira pela qual o tratamento quer que o sejam, mas esforçam-se por reproduzir-se de acordo com a atemporalidade do inconsciente e sua capacidade de alucinação” (FREUD, 1912/2006, p. 119). Assim, o paciente pode encarar o despertar

de seus impulsos inconscientes como atuais e reais, agindo sem conseguir pensar sobre a realidade que se apresenta.

Essas atuações podem vir como exigências na transferência durante o processo de análise e não faz parte da competência do analista se curvar diante delas. De acordo com Freud (1916-17/2006, p.444-445) é preciso superar a transferência

(...) mostrando ao paciente que seus sentimentos não se originam da situação atual e não se aplicam à pessoa do médico, mas sim que eles estão repetindo algo que lhe aconteceu anteriormente. Desse modo, obrigamo-lo a transformar a repetição em lembrança.

Isso significa que quando um aluno se dirige ao professor é preciso levar em consideração que o alvo não é a pessoa do professor em si, mas quem ele representa na mente desse aluno. Quando um aluno comunica-se com o professor, seja via palavra ou via ato (violento ou afetivo), demonstra a maneira como tem internalizado os seus pais reais, ou seja, a sua comunicação é a pista para o professor captar de onde seu aluno está falando.

Segundo Outeiral (2003), o amor e a agressividade que antes eram dirigidos aos pais agora serão transferidos para os professores.

Os professores, às vezes, são os primeiros objetos de amor edípico, ocorrendo uma transferência amorosa. Por exemplo, um menino pode transferir o amor que sente pela mãe para uma determinada professora, por esta lembrar-lhe, consciente ou inconscientemente, a figura materna. Esse amor tem um aspecto incestuoso, produzindo ansiedade e culpa, o que poderá se manifestar de uma forma sublimada, por meio de um grande interesse em aprender ou, ao contrário, por um desinteresse pela matéria (OUTEIRAL, 2003, p.5).

Assim sendo, o desejo de saber e, conseqüentemente, obter prazer através do saber, passa, em primeiro lugar, pelos pais e, depois, pela escola na figura do professor. Um pode compensar o outro e, até mesmo, um pode boicotar os efeitos do outro.

Torna-se importante diferenciar o uso da transferência em análise e seu uso na relação ensinante-aprendente. Freud mostrou a necessidade da dissolução da transferência em análise e das resistências que ela proporciona para que o paciente saiba sobre ele mesmo.

Entretanto, alerta Pereira (1994, p.213):

(...) a situação ensinante não pode se prevalecer da mesma ética, sob pena de se desvanecer. Só é possível ensinar na medida em que houver transferência,

quer dizer, suposição de saber. É nesta suposição que vai se fundar a autoridade do professor para a criança (e, aliás, não apenas para a criança). Por isso, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito.

Isso não equivale a dizer que o professor tenha um poder absoluto sobre o aluno e, muito menos, que o aluno necessite submeter-se ao poder do professor. Ao contrário, a relação de transferência deve servir ao crescimento da dupla. O aluno precisa acreditar que o professor sabe sobre aquilo que está transmitindo e o professor precisa desejar que o aluno aprenda aquilo que ele transmite com paixão.

Nesse sentido não há neutralidade no ensinar, ou melhor, não pode haver neutralidade no ensinar, uma vez que o professor precisa mostrar-se apaixonado por aquilo que escolheu lecionar. Na transmissão de um saber o professor deve estar em condições de apresentar às crianças (aos seus alunos) um mundo que já existe, assumindo a responsabilidade por ele e estabelecendo uma relação de compromisso com a realidade. Sua autoridade está justamente na transmissão desse saber velho que será base para que o aluno tenha autonomia para criar novos saberes (PEREIRA, 1994).

Segundo Silva (1994), o professor apaixonado é aquele que não se submete às intempéries da instituição escolar, sem, contudo deixar de reconhecer seus problemas, encontrando maneiras para continuar transmitindo o conhecimento, sem paralisar-se perante a dificuldade.

Freud (1923), em seu artigo O Ego e o Id, considera que as paixões estão contidas no id que, por sua vez, é o pólo pulsional da personalidade. Estar contida no id dá à paixão um status inconsciente, ou seja, a paixão se sobrepõe à razão consciente, pois está ligada aos desejos infantis e às suas primeiras identificações.

Para Freud, o estar apaixonado é uma condição em que o indivíduo passa a investir sua energia libidinal no objeto de paixão, transformando esse objeto em um ideal sexual. Esse é um momento de retorno à realização dos desejos infantis, em que o bebê sente ser o único objeto de amor da mãe, enquanto a mãe é seu único objeto de amor. Na idealização há uma grande dificuldade de percepção da diferença do outro (objeto de paixão) e, por isso, como se fosse sua continuação indiferenciada, é digno da perfeição.

Nas palavras de Silva (1994):

O Eu atribui ao Eu do outro um poder de prazer exclusivo. Esta dependência leva ao medo de ser rejeitado ou da própria rejeição do objeto, gerando

sofrimento. (...) Nesse sentido, a paixão busca exclusividade do objeto, e o objeto que satisfaz é o mesmo que frustra (SILVA, 1994, p.30).

A frustração traz consigo a decepção do objeto de amor não ser perfeito como ele próprio e nesse momento ocorre uma virada simbólica em que o sujeito passa a perceber que o outro é diferente dele mesmo. O sujeito se apropria da realidade tal qual ela se apresenta, ou seja, o Princípio do Prazer abre espaço para o Princípio da Realidade. É nesse momento que o amor pode acontecer.

Nesse caso, a paixão por formar trata-se de amor, psicanaliticamente falando, pois não despreza a existência do outro e o seu potencial para a aprendizagem, e também não se mostra intolerante à diferença desse outro que aprende.

A dificuldade de ensinar é a expressão da própria dificuldade do professor em transformar as adversidades e frustrações da vida em construção e reconstrução. Em contrapartida no professor apaixonado, segundo Silva (1994), o desejo de formar está intimamente ligado ao desejo de construir ou reconstruir algo que foi destruído a partir dos próprios impulsos agressivos. A paixão de formar incorpora em si mesma uma violência importante, em que a luta entre pulsão de vida e pulsão de morte é permanente. O desejo de formar está vinculado à pulsão de vida e é, fundamentalmente, conflitante, pois contém em si o desejo de deformar.

Essa possibilidade de usar a própria agressividade para colocar-se em movimento é o que permite ao professor enfrentar a agressividade que vem do outro e de suportar estar no lugar de transferência, posição em que recebe tanto manifestações de ódio quanto de amor intensos. Em contrapartida, o professor que vivencia sérias dificuldades no seu ofício de ensinar muitas vezes paralisa diante de suas dificuldades e toma para si os afetos que os alunos destinam a ele. Esse professor não consegue reconhecer no olhar do aluno a confiança necessária para que ele possa alimentá-lo com o seu conhecimento. O dar aula torna-se um favor que o professor presta aos alunos e, por consequência, eles devem sentir-se agradecidos pelo alimento que recebem, submetendo-se ao seu nutridor.

Para que essa relação estabeleça-se é preciso que o professor esteja identificado com o bebê que recebe o alimento bom (representado pela atenção e interesse do aluno) e sente-se amado, podendo retribuir de forma a deixar fluir seus recursos de maneira criativa e prazerosa. Ao mesmo tempo, esse professor também precisa estar identificado

com a mãe boa que consegue oferecer o bom alimento ao seu filho, sem que se sinta esvaziada por isso.

Esse espaço de confiança que deve ser estabelecido entre professor e aluno pode ser pensado à luz do espaço transicional da teoria winnicottiana. Nesse espaço há lugar para a brincadeira, para a espontaneidade, enfim, para a criatividade.

Para Winnicott (1975), o espaço transicional é um lugar intermediário na mente do bebê, capaz de suportar a frustração da privação e que tem por objetivo permitir que a criança suporte a falta necessária da mãe e a frustração que isso lhe provoca. A mãe, adaptada à vida emocional do bebê, começa a desadaptar-se à medida que a criança vai se desenvolvendo e permite que o bebê experimente frustrações. A relação emocional mãe-bebê é extremamente importante e fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, que deverá tolerar as frustrações e reconhecer e produzir suas próprias gratificações.

Ao ouvir o relato dos professores apaixonados Silva (1994) constata que logo na primeira experiência de dar aula os professores encontraram nos alunos o olhar confiante da mãe. A situação da primeira aula é comparada ao fenômeno transicional.

O encontro com o olhar confiante da mãe em situação de aula trata-se então da permissão que a mãe dá ao seu filho para desenvolver-se. Essa permissão faz com que, diante da frustração ou de alguma dificuldade na relação pedagógica, o professor se sinta provocado a não desistir e a produzir gratificações.

Produzir gratificações pode estar ligado à capacidade criativa que, para Winnicott (1975), relaciona-se estreitamente com o brincar, ou seja, é no brincar que a criança e/ou o adulto colocam sua criatividade em movimento, usando sua personalidade de forma integral.

O professor poderia despir-se de suas certezas, de sua onipotência de saber ao adentrar a sala de aula, o que possibilitaria que o desejo do outro surgisse em meio à relação pedagógica, para que houvesse a construção de um conhecimento conjunto, fazendo do aprender um ato criativo e ativo.

Essas são condições necessárias ao mestre para que ele ajude seu aluno na caminhada em busca de seu objeto de desejo, em busca do conhecimento. No entanto, o professor precisa cuidar para que o aluno não se torne submisso ao desejo dele, transformando uma relação formativa em uma relação fusional.

Ao cumprir a tarefa de uma mãe suficientemente boa (no sentido da maternagem e não na sobreposição do papel materno), o professor auxilia seu aluno a superar a dependência absoluta em relação aos seus pais, o que se trata de um movimento importante para o desenvolvimento emocional e cognitivo saudável desse aluno. Da mesma maneira, esse movimento permite que o aluno também possa ir se desvinculando do seu professor e prossiga com autonomia.

O professor precisa estar preparado emocionalmente para aceitar a perda de seu aluno, fazendo o luto por ele. Um professor narcisicamente identificado com o aluno não consegue deixá-lo ir, muito menos é capaz de reconhecer o seu desenvolvimento. É apenas diante do luto pela perda do objeto de amor (seu aluno) e na aceitação de seus próprios limites e impotência, que a criatividade poderá emergir.

Sob a influência da psicanálise a educação não pode mais ser separada de seu sentido inconsciente, pois ele é que move o humano no percurso do desejo.

Dado que o ser humano é, sobretudo, um ser do desejo, mais do que da necessidade, é imprescindível considerar que aprender, pensar e ensinar são atividades investidas de fantasia. Para além da necessidade intelectual, pensar e conhecer aludem à atividade de dominar e destruir enigmas... que é fonte de prazer e de angústia. O que sustenta o saber é a paixão, a alegria de conhecer (OLIVEIRA, 2006, p.86).

A ênfase na estrutura concreta da escola, no material didático, nos cursos profissionalizantes e de formação continuada tem feito questões subjetivas importantes ficarem em segundo plano. A educação vai além da concretude da aquisição de habilidades, pois o cuidado e a troca estabelecida entre alunos e professores também assumem grande importância. As grandes conquistas tecnológicas ganharam um espaço considerável no meio educacional, ditando o que é certo ou errado, saúde ou doença, através de manuais e cartilhas educativas.

O professor pode ser pensado como um promotor de saúde mental, ou seja, ele não é simplesmente um transmissor da cultura, mas é aquele que acende nos alunos uma chama criativa que os torna autônomos o suficiente para transformar essa cultura e produzir novas formas de satisfação. O professor pode ser um semeador de transformações.

A busca constante pela informação imposta pelas mudanças cada vez mais velozes das tecnologias faz com que o educador deixe de lado o gosto pelo conhecimento. Mas o que diferencia informação de conhecimento?

A informação satisfaz o sujeito uma vez que oferece a ele as respostas às perguntas feitas, com o objetivo de sanar a dúvida. Já a busca pelo conhecimento faz com que cada resposta encontrada promova uma nova pergunta, ou seja, a busca do conhecimento nunca se esgota. Nesse sentido, é possível pensar que o conhecimento provoca o pensamento e, portanto, gera angústia. Esse sentimento surge, pois o sujeito passa a perceber que aquilo que ele pensa que sabe não é todo o conhecimento existente, ou seja, o indivíduo percebe-se incompleto e que precisará se movimentar durante toda a sua vida em busca do conhecimento.

Assis e Oliveira (2003, p.244) completam esse raciocínio:

A informação tornou-se mercadoria valiosa. A ciência e a tecnologia são instrumentos de produção de riqueza e, nosso mundo, parece construído para valorizar mais os emblemas do que as substâncias. A vida parece deixar-se conduzir pela tecnologia da velocidade e pela massividade das informações.

Assim sendo, a criatividade e o espontâneo precisam ser normatizados. Os técnicos da educação – psicólogos, pedagogos, médicos, entre outros – ocupam-se cada dia mais em enquadrar a maneira de ensinar e os professores têm absorvido as informações de maneira passiva, sem críticas ou questionamentos.

O resultado disso é que os professores estão desmotivados e paralisados frente às reivindicações dos alunos e da sociedade como um todo. Quando os professores podem, juntos, pensar sobre sua prática, suas escolhas, suas angústias, entre tantas outras questões, é possível que mudanças ocorram não só para si próprios, como também para os alunos.

Se há mudança em um grupo de professores, essas mudanças poderão 'transbordar' para o grupo de crianças, sem que tenham sido dados conselhos, orientações, ou sem que os professores tenham tido 'consciência' da necessidade dessa mudança (Kupfer, 2001, p. 137).

É fato que a escola está imersa nessa crise social e política: alunos sem leis, violência na escola, desvalorização do professor. Mas, a Psicanálise nos ajuda a pensar que apesar dos fatores sociais e políticos é preciso reestruturar a instituição escolar. Viver cego se utilizando desse fator para justificar um ensino de má qualidade não faz o ensino melhorar.

A criatividade do professor no processo de transmissão do conhecimento pode ser um passaporte para essa mudança, afinal a criatividade está justamente em conseguir



produzir ações que tragam satisfação diante da realidade externa frustrante. Quando o professor consegue reconhecer naquilo que ele ensina o objeto de sua paixão a transmissão do conhecimento vai além da superação das dificuldades.

O conceito winnicottiano de criatividade aborda com elegância essa idéia, pois ele trata a criatividade como a capacidade de sonhar do sujeito. O sonho, para Winnicott (SAFRA, 2005) é a expressão da realidade interna (psíquica) na tentativa de harmonizar a realidade externa, mas isso só é possível quando o indivíduo é capaz de relacionar-se com o outro como diferente dele mesmo. No que tange à relação professor-aluno, a capacidade de o professor perceber-se como alguém que auxilia o desenvolvimento do aluno por um período de tempo e depois precisa deixá-lo seguir seu caminho está relacionado com a capacidade de reconhecer seu aluno como um ser diferente dele.

O desmame simbólico proposto por Winnicott (1975) nada mais é que uma desadaptação necessária da mãe em relação ao seu bebê. No nosso caso, a relação professor - aluno também necessita passar por um processo de desmame simbólico à medida que o professor liberta seu aluno para continuar seguindo o curso de seu desenvolvimento. Caso contrário, o professor impede o crescimento e desenvolvimento de seu aluno recusando-se em desmamá-lo.

Essa recusa também pode ser vista sob a ótica da dificuldade de ensinar, isto é, à medida que o professor transmite um conhecimento de forma amorosa está provocando no aluno um desejo por conhecer, o que, em longo prazo, o levará para longe dele. O desejo por conhecer permite que o aluno cresça e vá trilhar outros caminhos ainda desconhecidos tanto para o aluno quanto para o professor. O medo de perder o aluno e, portanto, uma parte de si próprio, provoca no professor uma recusa de ensinar.

Winnicott (1975) trata a criatividade como uma característica da parte masculina da personalidade do sujeito e, portanto, da agressividade do fazer contida nessa porção masculina. É essa característica que permite ao professor desvencilhar-se de seu desejo narcísico de sentir-se completo quando fusionado ao outro. A integração das partes masculina e feminina da personalidade permite ao professor que ele consiga transmitir de forma amorosa o seu conhecimento ao mesmo tempo em que permite que seu aluno se desenvolva a partir do vínculo existente entre eles.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1– A escolha metodológica do trabalho

A modalidade de pesquisa escolhida para a produção do presente trabalho é a revisão da literatura que faz parte daquelas que são caracterizadas como sendo de tipo bibliográfico. Segundo Ferreira (2002) as pesquisas definidas como de caráter bibliográfico também contém as chamadas “estado da arte” e “estado do conhecimento”.

De acordo com Ferreira (2002) e Dias (2009) os estudos tipo “estado da arte” são aqueles que trazem em si o desafio de mapear e discutir a produção científica (teses e dissertações, artigos em periódicos, material de congressos) em diferentes campos do conhecimento, bem como pesquisar de que formas e em que condições esse material está sendo produzido. Se um estudo tomar como a intenção de pesquisa um recorte na produção do conhecimento, então deve ser denominado como “estado do conhecimento.”

Segundo Dias (2009) as principais características da pesquisa de tipo bibliográfica são:

- Analisar e resumir os resultados encontrados na pesquisa da temática investigada, permitindo visualizar os dados já obtidos a respeito da pesquisa, bem como as lacunas onde se precisa avançar;
- Possibilitar uma discussão científica sobre os critérios teóricos que balizam epistemologicamente as pesquisas;
- Ajudar a determinar problemas específicos de pesquisa.

Além disso, vale a pena ressaltar que o que move o pesquisador a se enveredar nesse tipo de pesquisa é o desafio de conhecer o que já foi produzido para posteriormente buscar o que ainda não foi feito, tentando dar conta de clarificar as pesquisas de difícil acesso e poder divulgar para a sociedade o que já foi produzido sobre um determinado assunto (FERREIRA, 2002).

Cabe destacar que os estudos de revisão da literatura, como é o caso da presente dissertação, podem ser feitos a partir de um recorte que capte um conjunto de trabalhos que realmente represente aquilo que o pesquisador pretende investigar. De acordo com Dias (2009) alguns estudos realizam recortes por instituição, região geográfica, por

descriptor, por período de produção de conhecimento a ser investigado, entre outros. O presente trabalho, que tem como proposta de investigação a relação entre dificuldade de ensinar e criatividade, buscou nos resumos de teses de doutorado e dissertações de mestrado presentes no banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 1999 a 2009, um recorte do que tem sido produzido a esse respeito.

A leitura dos resumos provocou alguns questionamentos quanto à possibilidade de coletar as informações suficientes para tratar a pesquisa como uma revisão bibliográfica. Para tanto as reflexões de Ferreira (2002) serviram de apoio à medida que ela questiona-se sobre a possibilidade de traçar um “estado do conhecimento” (na presente dissertação trata-se de uma revisão da literatura) lendo apenas resumos. Para essa autora a leitura de resumos segue dois momentos distintos. No primeiro momento o pesquisador irá quantificar e mapear os dados concretos presentes nos resumos. No segundo momento o pesquisador deve organizar as informações contidas nos resumos propriamente ditos, respondendo perguntas de ordem metodológica que endereça a eles e necessita das respostas para poder catalogá-los. Segundo a autora, a impressão de que se está fazendo uma leitura descuidada dos resumos e de que, portanto, poderá classificá-los de maneira equivocada é sempre presente, principalmente quando os resumos não oferecem as informações necessárias.

Todas essas percepções reforçam os questionamentos acerca da confiabilidade do uso da leitura dos resumos para a construção de uma pesquisa bibliográfica. Na pesquisa de Zanella e Titon (2005) a qualidade dos resumos é alvo de críticas quanto à análise empreendida na pesquisa. Para as autoras diversos resumos não deixam claras as dimensões importantes para a análise, como o referencial teórico, a metodologia de pesquisa, os procedimentos, entre outros.

No entanto, Ferreira (2002), a partir das contribuições de Chartier, apresenta uma maneira de ler os resumos das próprias teses e dissertações que permite diminuir as angústias provenientes desse processo. Os resumos devem ser lidos interrogando-os não como textos, mas como um objeto cultural.

Um objeto cultural criado para satisfazer uma finalidade específica, para ser usado por uma certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de lê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso, ao suporte material em que se encontra inscrito e às condições específicas de produção (FERREIRA, 2002, p. 267).

Essa visão da pesquisa permite perceber que os resumos como objeto cultural são passíveis de limitações e que, portanto, o pesquisador jamais terá controle sobre o seu objeto de estudo ao tentar escrever sobre a história da produção científica de uma determinada época. Ferreira (2002, p.269) completa:

Ainda, podemos dizer que a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, seqüencial do conjunto de resumos. Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las.

Assim, a formação da história sobre um determinado tema promove a construção de uma cadeia em que os pontos se entrelaçam dependendo dos questionamentos que são feitos pelo pesquisador. Nesse sentido, constrói-se uma produção única e singular. Para Angelucci (et al, 2004) nesse processo existe a possibilidade de evitar a cristalização do conhecimento, promovendo o eterno movimento inerente à pesquisa científica.

No entanto, a própria Angelucci (et al, 2004) verifica em sua análise que a repetição de objetos e procedimentos de pesquisa que levam a conclusões já conhecidas desconsideram a problemática da educação, resultando em pouco ou nenhum acréscimo ao saber científico. Outro ponto importante: a falta de diálogo entre as pesquisas já realizadas sobre o mesmo tema também foi um ponto de discussão observado na pesquisa de Angelucci (et al, 2004). A falta de esclarecimento dos procedimentos de pesquisa, fontes de dados e a fundamentação teórica são quesitos criticados tanto na pesquisa de Angelucci (et al, 2004) quanto na de Marin, Bueno e Sampaio (2005).

De modo geral, o que tem sido produzido nos estudos acerca da educação permite dizer que há um grande interesse pela função docente (Marin, Bueno e Sampaio, 2005). No que tange à relação professor e aluno a pesquisa de Angelucci (et al, 2004) apresenta, dentre outros aspectos, uma culpabilização do professor em relação ao fracasso escolar. Zanella e Titon (2005), a partir da revisão da literatura sobre o tema criatividade, analisaram que a maior incidência dos estudos sobre criatividade refere-se ao contexto educacional, identificando problemas e propondo sugestões para a educação por meio da criatividade.

Zanella e Titon (2005), Marin, Bueno e Sampaio (2004) e Dias (2009) observam que a maior incidência das pesquisas está nas regiões Sul e Sudeste, principalmente pela

tradição em pesquisas científicas nas universidades dessas regiões. Angelucci (et al, 2004), Marin, Bueno e Sampaio (2005) e Zanella e Titon (2005) observaram que o referencial teórico da psicologia, em especial a psicanálise, a psicologia genética e as abordagens psicométricas englobam o maior número das pesquisas analisadas.

### **3.2 – Definição do corpus do trabalho**

#### **3.2.1 – O ensinar, a criatividade e a psicanálise na produção científica depositada no banco de teses e dissertações da CAPES**

Para a efetivação desse trabalho foi realizado um levantamento de teses e dissertações no período de 1999 a 2009<sup>4</sup>, no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para tanto, foram utilizadas as palavras chaves: psicanálise, educação, ensino e criatividade; agrupadas de diferentes maneiras, com o objetivo de encontrar um maior número de trabalhos referentes a presente pesquisa. Nesse caso a primeira escolha dos trabalhos se deu através de seu título. Apenas aqueles títulos que continham ao menos uma referência à educação, ou ao ensino ou à relação ensino e aprendizagem foram selecionados, como, por exemplo: “A construção do eu no contexto da educação infantil: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo” (SCHRAMM, 2009), “Alice no país das Maravilhas e na Emia: Winnicott e a Educação”(OLIVEIRA, 2009), “O humor levado a sério: um estudo sobre o humor e suas possíveis contribuições para as relações de aprendizagem” (HARTMANN, 2005), “Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo: educar – uma tarefa possível” (PAULO, 2006).

As leituras dos resumos foram feitas em um segundo momento.

O primeiro agrupamento de descritores – psicanálise, ensino e criatividade – resgatou 16 trabalhos entre teses e dissertações ao longo desses 10 anos. O segundo agrupamento – psicanálise, educação e criatividade – trouxe 25 pesquisas. Já os descritores mais abrangentes psicanálise e educação localizaram 126 teses e dissertações. O emprego dos descritores psicanálise e criatividade recuperou 4 trabalhos entre teses e dissertações. Ao todo foi possível encontrar 191 resumos que foram selecionados de acordo com alguns critérios, conforme abaixo.

Durante a leitura dos 191 resumos selecionados foram priorizados aqueles que abordassem: o trabalho do professor na escola e sua dificuldade de ensinar; a relação

professor-aluno e, portanto, a relação ensino-aprendizagem; formação continuada. Para tanto, foram excluídos da pesquisa trabalhos que tratavam da análise das instituições escolares; aqueles que abordavam o processo de inclusão escolar, aqueles que analisavam a dificuldade de aprendizagem exclusivamente (sem referir-se ao professor ou ao ensino) e aqueles que abordavam exclusivamente a formação do professor; além desses retirou-se trabalhos que falavam da formação do psicanalista e seu processo de aprendizagem.

A aplicação desses filtros resultou em um total de 45 resumos que foram relidos com o objetivo de se fazer uma categorização desses. A categorização auxiliou na escolha das teses e dissertações a serem lidas na íntegra. Denomina-se categorização o agrupamento de pesquisas que compartilham de temáticas semelhantes. A leitura dos resumos permitiu observar temáticas de fundo que se coadunavam, visto que todos tratavam da educação e do ensino à sua maneira, de acordo com o objetivo de cada trabalho.

O Quadro 1 apresenta e organiza os descritores utilizados na pesquisa como caráter de inclusão dos trabalhos e os critérios de exclusão dos mesmos.

---

<sup>4</sup> Visto que a análise das pesquisas iniciou-se em 2010.

<b>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DOS RESUMOS</b>	
DESCRITORES	Nº DE TRABALHOS ENCONTRADOS
Psicanálise, ensino e criatividade	16
Psicanálise, educação e criatividade	25
Psicanálise e educação	126
Psicanálise e criatividade	24
<b>TOTAL</b>	<b>191</b>
<b>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO DOS RESUMOS</b>	
Análise das instituições escolares	
Processo de inclusão escolar	
Dificuldade de aprendizagem	
Formação do professor	
Formação do psicanalista	
<b>Nº TOTAL DE TRABALHOS EXCLUÍDOS</b>	<b>146</b>
<b>TOTAL FINAL DE RESUMOS ANALISADOS</b>	<b>45</b>

**Quadro 1: Apresentação dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos pesquisados.**

Para uma análise pormenorizada dos 45 resumos categorizados utilizamos uma ficha de análise proposta por Dias (2009). O Quadro 2 apresenta 13 perguntas que o pesquisador deve fazer frente a leitura de um resumo. As respostas a essas perguntas auxiliam o leitor na compreensão do trabalho. Pensando nas questões de pesquisa da presente dissertação foram escolhidas oito perguntas desse quadro: Instituição onde foi produzido o trabalho, Ano de defesa, Nível da produção, Área do Conhecimento, Tipo de estudo, Procedimentos de coleta de dados, Referencial teórico e Bases teóricas.

Nº	PERGUNTA
01	<b>Instituição onde foi produzido o trabalho</b>
02	Estado de origem da instituição
03	<b>Ano de defesa</b>
04	<b>Nível da produção</b>
05	<b>Área do conhecimento</b>
06	Categoria temática
07	Orientador
08	Membros da banca
09	<b>Tipo de estudo</b>
10	<b>Procedimentos de coleta de dados</b>
11	Estado de origem dos dados
12	<b>Referencial teórico</b>
13	<b>Bases teóricas</b>

Quadro 2: Perguntas norteadoras para a leitura e categorização dos resumos. Os destaques são para as perguntas selecionadas.

Antes da apresentação da categorização referida é importante traçar um panorama geral de como estão distribuídos os estudos que tratam da relação entre ensino e criatividade.

No total das 45 pesquisas selecionadas, foram contabilizadas 11 teses de doutorado e 34 dissertações de mestrado distribuídas entre os anos de 1999 e 2009, como é possível observar na Tabela1:

<b>ANO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOUTORADO</b>
<b>1999</b>	3	1
<b>2000</b>	3	-
<b>2001</b>	3	2
<b>2002</b>	5	1
<b>2003</b>	2	-
<b>2004</b>	1	2
<b>2005</b>	5	1
<b>2006</b>	2	-
<b>2007</b>	3	-
<b>2008</b>	3	2
<b>2009</b>	4	2
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>11</b>

Tabela 1: Número de teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas ao longo dos anos de 1999 e 2009.

A partir da Tabela 1 é possível visualizar a prevalência de dissertações de mestrado e seu contínuo ao longo da década analisada. O mesmo não ocorre com as



teses de doutorado que, além de constituírem baixa produção, ficam um ou até mesmo dois anos consecutivos sem serem produzidas. Esses dados fazem pensar em ao menos duas considerações: a falta de produção de teses de doutorado acerca do tema, além da própria estruturação da pós-graduação, uma vez que o tempo para elaboração de uma tese é bem maior do que o de uma dissertação.

A Tabela 2 apresenta a distribuições das pesquisas nas universidades brasileiras.

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>Nº DE PESQUISAS</b>
UNESP - Franca	01
UNESP - Marília	01
UNESP - Araraquara	01
UNESP – Rio Claro	01
UNESP - Assis	02
USP - SP	13
PUC - SP	02
PUC - Campinas	01
UNICAMP	02
Universidade Federal do Rio de Janeiro	01
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	02
Universidade da Cidade de São Paulo	01
Universidade Metodista	01
Universidade de Passo Fundo – MG	01
Universidade Federal de Minas Gerais	02
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	02
Universidade Federal de Santa Maria	01
Universidade do Rio Grande do Sul	01
UnB	02
Universidade Católica de Brasília	02
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	01
Universidade Federal de Alagoas	01
Universidade Federal da Bahia	01
Universidade Federal de Pernambuco	01
Universidade Federal do Ceará	01
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>

Tabela 2: Quantidade de trabalhos produzidos em cada universidade pesquisada.

A partir da Tabela 2 é possível observar a prevalência de pesquisas nas regiões sul e sudeste com 36 dos 45 trabalhos selecionados para essa pesquisa. Em segundo lugar está a região centro-oeste com cinco trabalhos e, em seguida, a região nordeste

com quatro pesquisas. De todas as universidades selecionadas a USP-SP é a que lidera a quantidade de pesquisas produzidas quanto a relação entre ensino e criatividade, tendo como referencial teórico a psicanálise. A UNESP, somando todos os campi, vem em segundo lugar com seis trabalhos.

A Tabela 3 mostra a distribuição das pesquisas nas áreas de conhecimento.

<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>	<b>Nº DE PESQUISAS</b>	<b>%</b>
<b>Educação (1)</b>	29	64,44%
<b>Psicologia (2)</b>	14	31,11%
<b>Serviço Social</b>	01	2,23%
<b>Ciência da Motricidade</b>	01	2,23%
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Tabela 3: Distribuição das pesquisas nas áreas de conhecimento. (1) Inclui a área Ensino de Ciências. (2) Inclui os programas de Psicologia Clínica, Psicanálise, Psicologia Social e Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Apesar dessa pesquisa não ter utilizado como critério de seleção a área de conhecimento ou o programa de pós-graduação em que as teses e dissertações estivessem incluídas, é importante não deixar de salientar a grande quantidade de trabalhos inseridos nos programas de Educação – 64,44%. O número chama a atenção, pois, assim como a presente pesquisa, trata-se da inclusão da psicanálise em outras áreas do conhecimento que não só a psicologia. A Tabela 3 demonstra que 31,11% das pesquisas foram feitas dentro dos programas de pós-graduação de Psicologia.

A Tabela 4 destaca os autores referidos como bases teóricas selecionadas para a produção das 45 pesquisas.

<b>BASE TEÓRICA</b>	<b>QUANTIDADE DE PESQUISAS</b>
<b>Winnicott</b>	4
<b>Freud</b>	12
<b>Lacan</b>	10
<b>M. Klein</b>	1
<b>Bion</b>	1
<b>Outros</b>	21
<b>Não especificado</b>	19

Tabela 4: Autores referidos como base teórica nos resumos pesquisados.

Por se tratar de uma pesquisa feita a partir do interesse sobre o referencial teórico da psicanálise é previsível a prevalência, dentre os autores da psicanálise que foram especificados, das contribuições de Freud nas pesquisas. Lacan e Winnicott também são citados, sobremaneira o primeiro. A grande quantidade de outros autores não-psicanalíticos justifica-se pela alta incidência de pesquisas na área da Educação. Então, além de autores da psicanálise, as pesquisas trazem o referencial teórico da educação, filosofia, antropologia, entre outros.

Após o panorama sobre as 45 pesquisas selecionadas é possível apresentar a categorização feita a fim de tornar possível buscar os trabalhos que melhor tratam do objeto de estudo proposto pela presente dissertação, qual seja, a dificuldade de ensinar e a criatividade no referencial teórico da psicanálise.

Os resumos analisados foram distribuídos em oito categorias: Função do professor no desenvolvimento do aluno; Lúdico na relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem; Influência da história de vida do professor no ato de educar; O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência; Transferência e contratransferência no ato de educar; Mal-estar docente; Impossibilidade X possibilidade na transmissão do conhecimento; O grupo como possibilidade de mudança na prática docente.

A categorização das teses e dissertações teve como base o estudo de Dias (2009) que analisou a relação família-escola num trabalho de revisão da literatura. Na leitura de sua tese foi possível dimensionar a dificuldade de realizar tal tarefa, inclusive por observar dificuldade semelhante na categorização feita para essa dissertação. Assim como já alertava Dias (2009) as informações constantes nos resumos muitas vezes não permitem absorver qual a temática principal e quais as temáticas adjacentes. No estudo

de Dias (2009) foi possível isolar uma categoria em que a relação família-escola fosse o objetivo principal dos trabalhos, sem que houvesse nenhuma outra temática de fundo.

A análise dos resumos permitiu perceber que, de maneira geral, as pesquisas não seguem um modelo de apresentação de resumos. Observa-se que muitos deles não apresentam o referencial teórico que irão utilizar, ficando a cargo do leitor a função de descobrir caso ele tenha intimidade com a teoria psicanalítica e com os autores que fazem parte dela. Outro ponto importante é que muitos pesquisadores não explicitam o tipo de estudo e o procedimento de coleta de dados, novamente cabe ao leitor a função de descobrir nas entrelinhas da pesquisa esses pontos. Foi possível perceber que os autores preocupam-se sobremaneira em explicitar as análises feitas a luz da teoria que escolheram, formulando conceitos e trazendo citações que ficam desconexas.

Como a presente pesquisa pretende investigar a relação entre a dificuldade de ensinar e a criatividade a partir do ponto de vista do professor, foi possível isolar, após muito trabalho na leitura e releitura dos resumos, três categorias em que as teses e dissertações pudessem colaborar com o objetivo da pesquisa.

A seguir o Quadro 3 tem como objetivo demonstrar a categorização realizada a partir da caracterização de cada categoria.

<b>CATEGORIA</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO</b>
I-Função do professor no desenvolvimento do aluno (7 trabalhos)	A escuta do professor como promotor do desenvolvimento do aluno. Preocupação com o conteúdo em detrimento ao emocional. O que é ser um aluno criativo e qual a importância do professor e da educação para o desenvolvimento da criatividade do aluno.
II- Relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem (7 trabalhos)	O lúdico e o humor como recurso espontâneo e não como manobra pedagógica. Contos de fadas como promotor do desenvolvimento infantil. Relação professor-aluno como fundamental para o processo de aprendizagem e do fracasso escolar. A violência do aluno é sentida pelo professor como voltada para ele, o que resulta em dificuldade de ensinar.
III- Influência da história de vida do professor no ato de educar (4 trabalhos)	Influência da história de vida na escolha da docência. Como as relações de amor e ódio interferem na profissão e na relação com a instituição escolar.
IV- O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência (4 trabalhos)	Qual a visão que o professor tem da sua prática e como se relaciona com o seu aluno. Criatividade como superação das dificuldades encontradas na docência. Professor se coloca numa postura de vítima do processo educacional
V- Transferência e contratransferência no ato de educar (5 trabalhos)	O lugar ocupado pelo professor na transferência tem incomodado. A transferência revela o caráter imprevisível da educação. O encontro do aluno com o professor está submetido às leis do inconsciente.
VI- Mal-estar docente (6 trabalhos)	Em que medida a teoria psicanalítica pode ajudar na compreensão do mal estar docente. O mal estar docente como expressão da dificuldade de ensinar. O professor precisa implicar-se no ato educativo para sair de seu mal estar.
VII- Impossibilidade x possibilidade na transmissão do conhecimento (7 trabalhos)	As impossibilidades na transmissão do saber. Possibilidade de ensinar à medida que o professor reconhece o não saber. O professor precisa reconhecer os limites e possibilidades da relação com seu aluno.
VIII- O grupo como possibilidade de mudança (5 trabalhos)	O trabalho coletivo como possibilidade de auxiliar nas dificuldades inerentes à educação. O grupo de professores como lugar de escuta e promotor de mudança e criação. Em que medida a formação continuada ajuda na relação do professor com o processo de ensinar.
<b>TOTAL DE PESQUISAS</b>	<b>45</b>

**Quadro 3: Categorização dos 45 resumos de teses e dissertações selecionados.**

Assim, para clarificar as análises feitas, cada categoria será apresentada em um quadro contendo as pesquisas inseridas nas categorias bem como os dados coletados a partir das perguntas retiradas do Quadro 2 anteriormente apresentado. Os Quadros 4a e 4b incorporam a Categoria I – Função do professor no desenvolvimento do aluno:

<b>Autor/Ano</b>	<b>PATTI, 2004</b>	<b>SCHRAMM, 2009</b>	<b>OLIVEIRA, 2009</b>	<b>RIBEIRO, 2004</b>
<b>Instituição de origem</b>	UNESP Franca	Universidade Federal do Ceará	USP –SP	PUC –SP
<b>Nível de produção</b>	Doutorado	Doutorado	Doutorado	Doutorado
<b>Área do conhecimento</b>	Serviço Social	Educação	Psicologia Clínica	Psicologia Clínica
<b>Tipo de estudo</b>	Pesquisa-ação	Estudo de caso	Não específica	Não específica
<b>Procedimento</b>	Análise do discurso, entrevistas semi dirigidas, dinâmicas de grupo, questionários, observação e desenho.	Observação, entrevista e coleta de documentos.	Observação em loco, anotações, registros em vídeos e fotos, gravações em fita cassete, registros escritos, coleta de desenhos e histórias e encontro com os pais.	Prospecção da obra de Winnicott sobre sua teoria do amadurecimento.
<b>Ref. Teórico</b>	Bio-psico-social	Psicogenética, Sociologia da Infância e Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Bases teóricas</b>	Não específica	Henri Waloo e Michael Foucault.	Winnicott	Winnicott

**Quadro 4a: Categoria I – Função do professor no desenvolvimento do aluno.**

<b>Autor/Ano</b>	<b>DOMINGUES, 2008</b>	<b>NEDER, 2001</b>	<b>SCORTEGAGNA, 2000</b>
<b>Instituição de origem</b>	UnB	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Universidade Federal de Passo Fundo – MG
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Educação	Educação	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Não especificado	Não especifica	Qualitativo
<b>Procedimento</b>	Questionário de associação livre e entrevista semi-estruturada	Pesquisa bibliográfica	Entrevista semi-dirigida
<b>Ref. Teórico</b>	Teoria das representações sociais	Psicanálise, sociologia e filosofia	Psicanálise
<b>Bases teóricas</b>	Análise do conteúdo de Bardin	Castoriadis	Freud, Paulo Freire e Gusdorf

**Quadro 4b: Categoria I - Função do professor no desenvolvimento do aluno.**

A análise dos trabalhos presentes nos Quadros 4a e 4b permitem perceber que a maioria das pesquisas (quatro dentre o total de sete) tem como nível de produção o doutorado, o que faz pensar que seja um tema que exija do pesquisador maior elaboração da pesquisa. No que tange as teses de doutorado, embora os trabalhos de Oliveira (2009) e Ribeiro (2004) não especifiquem o tipo de estudo, é possível perceber que essas pesquisas exigiram dos profissionais grande empenho quanto ao procedimento. As pesquisas empíricas (PATTI, 2004; SCHRAMM, 2009; OLIVEIRA, 2009) utilizaram mais de um recurso metodológico, privilegiando o contato direto com o professor e no caso da tese de Oliveira (2009) também há encontros com os pais de alunos. O trabalho de Ribeiro (2004) não especifica o tipo de estudo, mas o seu procedimento revela que a autora faz uso da teoria de Winnicott para pensar a educação.

Dentre as dissertações de mestrado apenas uma evidencia o seu tipo de estudo, demonstrando mais uma vez a desatenção dos pesquisadores em apresentar ao leitor do resumo qual será sua metodologia de pesquisa. Apesar de na pesquisa de Neder (2001) ficar claro que seu procedimento é a pesquisa bibliográfica, o autor não especifica no seu resumo a revisão da literatura como metodologia de pesquisa, o que seria de se



esperar para esse tipo de procedimento. O uso de entrevistas com professores como procedimento de coleta de dados também é maioria entre as pesquisas do mestrado presentes nessa categoria.

A Educação é a área de conhecimento de maior concentração desses trabalhos. Das sete pesquisas presentes nessa categoria três são dissertações e quatro são teses, dentre as dissertações todas estão incluídas no programa de pós-graduação da Educação, bem como uma tese de doutorado.

A partir da leitura dos resumos presentes na Categoria I é possível depreender que a relação professor-aluno gera interesse de pesquisa por ser promotora do desenvolvimento do aluno bem como de sua criatividade. As pesquisas demonstram que o entendimento da educação somente como técnica em detrimento de questões emocionais deve ser evitado, pois não contribui para a expressão da criatividade do aluno, nem o desenvolvimento de sua criticidade, formando alunos submissos e assujeitados à autoridade. As pesquisas apontam que uma saída para a melhora da relação professor-aluno é a abertura de um espaço de escuta para os professores.

Os Quadros 5a e 5b representam a Categoria II – Relação professor-aluno e o processo de ensino e aprendizagem:

<b>Autor/Ano</b>	<b>HARTMANN, 2005</b>	<b>ALVES, 2008</b>	<b>RADINO, 2001</b>	<b>SANTOS, 2005</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	UNESP – Araraquara	UNESP - Assis	Universidade Federal da Bahia
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Educação	Educação Escolar	Psicologia	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Não especificado	Não especificado	Não especificado	Etnopesquisa-ação
<b>Procedimento</b>	Leitura dos textos de Freud e Lacan.	Entrevista com professores	Entrevista com professores	Diagnóstico dos alunos, intervenção, devolutiva.
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Freud e Lacan	Freud e Herrmann	Não especificado	Não especificado

**Quadro 5a: Categoria II – Relação professor-aluno e o processo ensino e aprendizagem.**

<b>Autor/Ano</b>	<b>ZORZAN, 1999</b>	<b>SOUZA, 2007</b>	<b>LOPES, 1999</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Federal de Santa Maria	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	PUC - Campinas
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Educação	Psicanálise	Psicologia
<b>Tipo de estudo</b>	Investigação-ação	Não especificado	Qualitativa
<b>Procedimento</b>	Assessorias, palestras e entrevistas com professores.	Não especificado	Análise de documentos e entrevista com educadores
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Freud, Lacan, Mannoni, Thiollent, Carr, Kemmis, Freire	Não especifica.	Não especifica

**Quadro 5b: Categoria II - Relação professor-aluno e o processo ensino e aprendizagem.**

A análise dos Quadros 5a e 5b chamam a atenção para a prevalência de trabalhos que escolheram como um de seus procedimentos de pesquisa a entrevista com professores, sendo quatro trabalhos num total de sete. Apenas a pesquisa de Hartmann (2005) optou pela leitura dos artigos de Freud e Lacan para pensar a relação professor e aluno.

O trabalho de Souza (2007) apresenta um resumo incompleto, apenas com o referencial teórico. Em contrapartida, o resumo de Zorzan (1999) nos dá condições de responder a todas as perguntas feitas.

Quanto aos procedimentos o trabalho de Zorzan (1999) é o único em que o pesquisador promove palestras aos professores, inserindo-se no meio educacional de maneira ativa. Outro ponto que chama atenção no que tange aos procedimentos é o fato da violência escolar na relação professor-aluno ser um tema discutido apenas no trabalho de Lopes (1999).

Nessa categoria a área de concentração da Educação divide espaço com a Psicologia/Psicanálise, sendo que a Educação contempla quatro pesquisas no total de sete.

De maneira geral, o que apreendemos da análise dos resumos presentes na Categoria II refere-se ao acolhimento do lúdico na educação infantil como promotor da relação professor e aluno, bem como para o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas apontam que o lúdico (incluindo o uso de contos de fadas e histórias infantis) é concebido pelo professor como uma recreação sem função educativa. Além disso, as pesquisas demonstram que a relação professor-aluno pode ser uma promotora para as dificuldades de aprendizagem, assim como a violência escolar é vista como um causador da dificuldade de ensinar.

O Quadro 6 apresenta a Categoria III – Influência da história de vida dos professores no ato de educar:

<b>Ano/Autor</b>	<b>PAULO, 2006</b>	<b>PEREIRA, 2007</b>	<b>GUIMARÃES, 1999</b>	<b>ROMUALDO, 2003</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Católica de Brasília	Universidade Cidade de São Paulo	UNICAMP	Universidade Federal de Alagoas
<b>Nível de Produção</b>	Mestrado	Mestrado	Doutorado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Psicologia	Educação	Educação	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Qualitativo	Pesquisa Simbólica	Não especificado	Não especificado
<b>Procedimento</b>	Instrumento de memória educativa aplicado em professores.	Depoimentos descritos pelos professores sobre suas experiências de pertencimento	Coleta das histórias de vida de quatro professoras.	Programa terapêutico
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise, Educação, Antropologia filosófica.	Não especificado	Psicanálise.
<b>Base teórica</b>	Não especificado	Fazenda, Furlanetto, Militão da Silva, Buber, Winnicott, Mourão, Morin, Hall, Josso, Lefèvre e Lefèvre Furlanetto e Vigotsk.	Não especificado.	Abordagem holística e corporal da psicanálise.

**Quadro 6: Categoria III – Influência da história de vida dos professores no ato de educar.**

A análise dos trabalhos contidos no Quadro 6 chama a atenção para a tese de Guimarães (1999), pois não há especificação de tipo de estudo, referencial teórico e base teórica. O que permite localizá-la no âmbito das pesquisas que se utilizam do

referencial teórico da psicanálise é sua menção no resumo do objeto de estudo ser o sujeito do inconsciente. Os outros três trabalhos (PAULO,2006; PEREIRA, 2007; ROMUALDO, 2003) abordam o professor como sujeito de suas pesquisas. Na configuração dessa categoria também pode ser observado que os trabalhos se referem basicamente a dissertações de mestrado com concentração na área da Educação.

As pesquisas presentes na Categoria III analisam como a história de vida dos professores influencia na escolha da profissão e no exercício do magistério. Segundo as pesquisas a relação entre escolha profissional e vida pessoal é importante para o modo de transmissão do saber, para que ele aconteça de forma singular e criativa e que traga bons resultados para o ensino e para a aprendizagem. Além disso, os trabalhos apontam que as dificuldades sofridas pelo professor no ato de educar podem estar relacionadas com o descaso social e educacional.

O Quadro 7 integra a Categoria IV – O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência:

<b>Autor/Ano</b>	<b>AMARAL, 2004</b>	<b>BERTÃO, 2005</b>	<b>DIAS, 2003</b>	<b>CORREA, 2005</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Metodista	UNESP – Assis	PUC-SP	USP – SP
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Educação	Psicologia	Psicologia Social	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Não especificado	Análise do discurso através do método psicanalítico.	Não especificado	Não especificado
<b>Procedimento</b>	Análise do Projeto Político Pedagógico e depoimento de professores.	Entrevista semi-dirigida	Coleta de depoimento de professores	Coleta de relatos da trajetória da vida profissional de professores.
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise e psicologia social	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Pichon-Riviere	Não especificado	Não especificado	Freud e Lacan.

**Quadro 7: Categoria IV - O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência**

Nessa categoria mais uma vez observa-se a não especificação do tipo de estudo em três dos quatro trabalhos analisados. O que chama atenção é que todas as pesquisas especificam o procedimento, mas omitem a delimitação da metodologia de pesquisa (ou

seja, o tipo de estudo). A partir dos procedimentos apresentados verifica-se que todas as pesquisas escolheram como sujeitos de pesquisa os professores e através de entrevistas e/ou depoimentos coletaram a opinião deles a respeito da educação. Outro dado importante é que todos os trabalhos foram produzidos no Estado de São Paulo. Além disso, são todas dissertações de mestrado, distribuídas equitativamente entre as áreas de Educação e Psicologia.

De forma geral, as pesquisas contidas na Categoria IV tratam a respeito da criatividade como superação das dificuldades encontradas na docência. Os trabalhos abordam o mal-estar-docente a partir do discurso do professor, revelando ser uma questão relacionada a fatores intra e extra psíquicos, ou seja, as dificuldades inerentes ao ato de educar estão relacionadas com questões objetivas (sócio culturais) e subjetivas (pessoais) do professor. As pesquisas discutem a possibilidade de transformação do sofrimento patológico em sofrimento criativo a partir do momento em que o docente consiga olhar para a realidade educacional de maneira menos idealizada. Assim, percebe-se que os trabalhos apontam para a necessidade do professor resgatar a sua responsabilidade pela educação, para que ele possa sair de sua condição de vítima e encontrar soluções para o seu mal-estar.

A análise dos resumos presentes no Quadro 8: Categoria V – Transferência e contratransferência no ato de educar – permite a elaboração do seguinte quadro:

<b>Autor/Ano</b>	<b>NISKIER, 1999</b>	<b>SANTOS, 2009</b>	<b>MONTEIRO, 2000</b>	<b>COUTO, 2002</b>	<b>KIM, 2008</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Universidade Federal de Minas Gerais	USP – SP	USP - SP	USP – SP
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Doutorado	Doutorado
<b>Área do conhecimento</b>	Psicologia	Educação	Educação	Educação	Psicologia Clínica
<b>Tipo de estudo</b>	Não específica	Não específica	Não específica	Teórico	Não específica
<b>Procedimento</b>	Não específica	Conversação	Não específica	Pesquisa bibliográfica	Observação de professores e intervenção terapêutica individual
<b>Referencial teórico</b>	Não específica	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Não específica	Jacques-Alain Miller	Não específica	Freud e Lacan	Klein, Bion, Simon.

**Quadro 8: Categoria V – Transferência e contratransferência no ato de educar**

Dentre os cinco trabalhos que compõem a Categoria V apenas o trabalho de Couto (2002) responde a todas as perguntas propostas no nosso quadro de análise. Niskier (1999) não especifica tipo de estudo, procedimento, referencial teórico e base teórica, ficando a cargo do leitor entender do que se trata seu estudo. Monteiro (2000) também não especifica seu tipo de estudo, procedimento e base teórica. Santos (2009) e Kim (2008) não especificam apenas o tipo de estudo. Esses dados fazem pensar que como transferência e contratransferência são conceitos estritamente psicanalíticos os autores preocuparam-se mais em explicar os conceitos e menos com a estrutura metodológica do resumo. Além disso, por se tratar de dois conceitos da clínica psicanalítica chama a atenção a possibilidade de eles serem expandidos além dos muros clínicos e conseguirem alcançar a escola, inclusive dentro dos programas de pós-graduação em Educação, tendo a Universidade de São Paulo como seu maior representante.

As pesquisas presentes na Categoria V abordam a relação professor-aluno através do conceito psicanalítico da transferência, o que revela o caráter imprevisível da ação educativa. O encontro entre o professor e o aluno está submetido às leis do inconsciente e, por isso, está fora da condição de previsão e controle proposta pela pedagogia. As pesquisas defendem a idéia de que o conhecimento dos conceitos psicanalíticos de transferência e de contratransferência poderia auxiliar o professor na sua relação com os alunos, principalmente no que tange as relações agressivas. O conceito de contratransferência, de modo geral, refere-se ao modo como o professor se sente com as manifestações de seus alunos com ele. Para a psicanálise o professor ocupa um lugar na mente do aluno, um lugar da transferência, que, por sua vez, se revela na sua maneira de lidar com o docente. Os trabalhos apontam que o lugar ocupado pelo professor na transferência incomoda-lhe, pois entende como se fosse o alvo direto de todas as ações dos alunos, principalmente as violentas.

A Categoria VI – Mal-estar docente – contém o segundo maior número de trabalhos pesquisados. A análise dos resumos proporcionou a configuração apresentada no Quadro 9:

<b>Autor/Ano</b>	<b>BARROSO, 2008</b>	<b>SCHONARDIE, 2000</b>	<b>LIMA, 2001</b>	<b>MEDEIROS, 2001</b>	<b>AGUIAR, 2006</b>	<b>FONSECA, 2009</b>
<b>Instituição de origem</b>	UnB	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	USP – SP	Universidade Católica de Brasília	Universidade Federal de Pernambuco
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Educação	Educação	Educação	Educação	Psicologia	Psicologia
<b>Tipo de estudo</b>	Análise de conteúdo	Não específica	Não específica	Não específica	Não específica	Análise de conteúdo
<b>Procedimento</b>	Entrevista com professores	Análise da obra de Freud e Lacan a respeito do mal estar.	Não específica	Não específica	Escuta da história de vida do professor	Entrevista com professores
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Bardin	Freud e Lacan.	Freud e José Manoel Esteve	Freud e Lacan	Não específica	Não específica

### **Quadro 9: Categoria VI – Mal-estar docente.**

O mal-estar docente é um tema há muito tempo estudado, contudo apenas uma tese de doutorado, dentre os seis trabalhos categorizados, aborda esse assunto. As dissertações de mestrado mostraram maior interesse acerca do tema, o que permite pensar que há uma grande necessidade que trabalhos mais aprofundados discutam essa temática, isto é, as teses de doutorado. Apenas a dissertação de Barroso (2008) consegue responder a todas as perguntas propostas no fichamento. Educação e Psicologia continuam sendo as áreas de concentração do conhecimento, sendo a Educação a que produz o maior número de trabalhos (quatro no total de seis).

As pesquisas contidas na Categoria VI investigam o sofrimento psíquico dos professores, sintoma referido como mal-estar-docente, e as implicações no exercício de sua profissão. O resultado das pesquisas mostra o quanto a vivência de sua impotência diante das demandas educacionais e a não correspondência da imagem idealizada da profissão são fatores que culminam no sofrimento do professor; bem como a não sustentação da posição de autoridade diante de seus alunos.

A categoria VII – Impossibilidade x possibilidade na transmissão – absorve a maioria dos trabalhos. A análise dos resumos nos proporcionou a configuração dos Quadros 10a e 10b:

<b>Autor/Ano</b>	<b>BATISTA, 2009</b>	<b>FRASSETO, 2001</b>	<b>GUTIERRA, 2002</b>	<b>ALVES, 2002</b>
<b>Instituição de origem</b>	USP –SP	UNESP – Marília	USP –SP	UNESP – Rio Claro
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Mestrado
<b>Área de conhecimento</b>	Educação	Educação	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Ciências da Motricidade
<b>Tipo de estudo</b>	Não específica	Não específica	Teórico qualitativo	Não específica
<b>Procedimento</b>	Não específica	Não específica	Pesquisa bibliográfica e entrevista com professores	Não específica
<b>Ref. teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Não específica	Não específica	Freud e Lacan	Não específica

**Quadro 10a: Categoria VII – Impossibilidade x possibilidade na transmissão.**

<b>Autor/Ano</b>	<b>LIMA, 2002</b>	<b>FOGAÇA, 2005</b>	<b>PEREIRA, 2005</b>
<b>Instituição de origem</b>	Universidade Federal de Minas Gerais	USP – SP	USP – SP
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Doutorado
<b>Área de conhecimento</b>	Educação	Educação	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Não específica	Não específica	Não específica
<b>Procedimento</b>	Questionário e entrevista	Análise dos escritos de Lacan	Não específica
<b>Ref. teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	Não específica	Lacan	Lacan

**Quadro 10b: Categoria VII – Impossibilidade x possibilidade na transmissão.**

As pesquisas apresentadas nos Quadros 10a e 10b mostram que apenas três trabalhos citam seu procedimento, sendo este dividido entre entrevistas e aplicação de questionário com professores. Apenas um escolheu como procedimento a análise de textos teóricos (FOGAÇA, 2005). Apenas o trabalho de Gutierrez (2002) especificou seu tipo de estudo e apenas as autoras Gutierrez (2002), Fogaça (2005) e Pereira (2005) mencionaram suas bases teóricas, incluindo Lacan como escolha.

Observa-se que as dissertações de mestrado prevalecem sobre as teses de doutorado, sendo cinco num total de sete pesquisas. A Educação mostra-se como área



de pós-graduação que concentra a maioria dos trabalhos presentes nessa categoria, sendo cinco dentre as sete pesquisas. Interessante observar é que o trabalho que está contextualizado na área do conhecimento da Psicologia faz parte da sub-área da Psicologia Escolar.

De forma geral, os trabalhos presentes na Categoria VII abordam a relação professor-aluno destacando o lugar que o professor atribuí para o seu saber. As pesquisas apontam como alternativa à impossibilidade inerente a educação o resgate do desejo do professor por formar. Alguns trabalhos referem que a função do professor é administrar os desejos dos seus alunos e os seus próprios desejos, encontrando a medida certa entre o não interferir no processo de desenvolvimento do aluno e o frustrar para que esse desenvolvimento seja valioso. Assim, o docente que é capaz de transmitir o conhecimento formal aos seus alunos apresenta uma posição subjetiva especial em seu ato de transmissão, pois consegue articular lei e desejo, possibilitando a circulação discursiva no ato de ensinar.

Por fim, a análise dos resumos contidos no Quadro 11 - Categoria VIII – O grupo como possibilidade de mudança na prática docente – proporciona a seguinte configuração:

<b>Autor/Ano</b>	<b>VALADARES, 2002</b>	<b>LEVISKY, 2008</b>	<b>ZANI, 2007</b>	<b>ALTARUGIO, 2002</b>	<b>FROHLICH, 2009</b>
<b>Instituição de origem</b>	USP- SP	USP – SP	Universidade Estadual de Campinas	USP – SP	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>Nível de produção</b>	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado	Mestrado
<b>Área do conhecimento</b>	Ensino de Ciências	Psicologia Social	Educação	Ensino de Ciências	Educação
<b>Tipo de estudo</b>	Não específica	Não específica	Não específica	Não específica	Não especificado
<b>Procedimento</b>	Grupo de professores	Relatar e analisar o que é produzido num grupo de professores coordenado pela pesquisadora.	Relatar e analisar o que é produzido pelos professores num grupo coordenado pela pesquisadora.	Questionário e entrevista	Leitura de textos contos e escrita de textos pelos próprios professores
<b>Referencial teórico</b>	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise	Psicanálise
<b>Base teórica</b>	René Kaes	Freud, Winnicott e René Kaes.	Não específica.	Não específica	Freud, Lacan, Barthes

**Quadro 11 - Categoria VIII – O grupo como possibilidade de mudança na prática docente.**

Por se tratar de uma categoria que aglutina pesquisas que trabalharam com grupos de professores (incluindo a formação continuada) o procedimento é um fator bem explicitado no resumo, uma vez que para falarem sobre a pesquisa o pesquisador precisa mencionar o grupo com professores. Além disso, observa-se que a não especificação do tipo de estudo também coincide nos resumos analisados.

O que também chama a atenção no que tange o nível de produção é que todos coincidem como mestrado. Assim como a área de conhecimento da Educação (incluindo Ensino de Ciências) também prevalece, sendo quatro trabalhos num total de cinco.

Os trabalhos de Altarugio (2002) e Frohlich (2009) tratam a respeito da formação continuada do professor. A leitura dos resumos permitiu observar que esse tema é abordado brevemente, entremeado a outros temas centrais. Assim, conjectura-se que esse assunto possa estar à margem das pesquisas sobre educação e criatividade, visto a grande ênfase nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com as pesquisas presentes na Categoria VIII os professores buscam nos cursos de capacitação oferecidos na formação continuada as soluções dos seus

problemas enfrentados em sala de aula. No entanto, uma questão chave se coloca, pois aquilo que é transmitido aos professores como algo universal e real confronta-se com o individual e real de cada professor. Nesse sentido, a Psicanálise pode contribuir com uma reflexão a respeito das limitações e impossibilidade do ato educativo. Além disso, as pesquisas apontam a dificuldade do professor em trabalhar coletivamente para a produção de projetos educacionais (institucionais). Assim, os trabalhos propõem que um espaço de escuta para que os professores falem a respeito dos significados de dar aula possibilitaria a apropriação do ato de educar.

A seguir o Quadro 12 resume os principais resultados encontrados nas análises das teses e dissertações.

PERGUNTAS	PRINCIPAIS RESULTADOS		
<b>Nível de Produção</b>	Poucas pesquisas (24,44%) foram produzidas pelo doutorado. Observa-se necessidade de pesquisas mais aprofundadas para abordar temáticas referentes à relação que o professor estabelece entre educação e criatividade.	A Categoria Mal-estar docente conta com apenas um trabalho produzido pelo doutorado, o que se traduz em um enigma visto ser um tema com grande repercussão social e política dentro da educação.	Grande incidência de dissertações de mestrado (75,56%), principalmente na Categoria O grupo como possibilidade de mudança.
<b>Área do conhecimento</b>	A Educação é a área que concentra a maioria (64,44%) das pesquisas analisadas.	A Psicologia/Psicanálise está em segundo lugar (31,11%). Observa-se, com isso, que o referencial psicanalítico tem saído dos consultórios e conquistado as universidades.	
<b>Base teórica</b>	Considerando a necessidade dos trabalhos com referencial psicanalítico ao menos citarem as contribuições de Freud, observa-se a predominância do aporte lacaniano (escola francesa de psicanálise) em detrimento de outras escolas psicanalíticas. Constata-se então que o referencial psicanalítico está nas universidades através da abordagem lacaniana.	Winnicott aparece em poucas pesquisas como referencial de análise dos resultados encontrados.	
<b>Tipo de estudo</b>	Essa informação não consta em 71,11% das pesquisas analisadas.	As pesquisas analisadas não se preocuparam em explicitar a escolha metodológica do trabalho.	
<b>Procedimento</b>	Essa informação não consta em 20% das pesquisas analisadas.	Prevalência de entrevista com professores.	O grupo foi apontado pelos pesquisadores como uma maneira do professor aprender a lidar com as limitações do seu trabalho e entrar em contato com as idealizações que faz do trabalho docente.
<b>Instituição de origem</b>	USP: 13 trabalhos	Unesp: 6 trabalhos	80% das pesquisas estão concentradas nas universidades das regiões sul e sudeste.

**Quadro 12: Síntese das principais análises das pesquisas distribuídas ao longo das categorias.**

#### **4. OS RESULTADOS: A RELAÇÃO DIFICULDADE DE ENSINAR E CRIATIVIDADE NAS TESES E DISSERTAÇÕES PESQUISADAS**

A produção científica na última década aponta para uma grande preocupação com aquilo que se passa na relação professor e aluno, principalmente nas conseqüências dessa relação para a aprendizagem. Muitos trabalhos corroboram para o fato que a relação professor-aluno é uma relação promotora para o desenvolvimento da criatividade, o que influencia na capacidade de aprender. O impacto da contemporaneidade na escola e na educação, e seus reflexos na família, também são fatores abordados como importantes para o status da relação aluno e professor e, conseqüentemente, para o ensinar e o aprender.

A categorização feita permitiu diagnosticar quais teses e dissertações mais auxiliariam a responder as questões de pesquisa levantadas. Para tanto foram escolhidas três categorias para análise:

- ❖ *Categoria IV - O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência;*
- ❖ *Categoria VI – O mal estar docente;*
- ❖ *Categoria VII – Impossibilidade x possibilidade na transmissão do conhecimento.*

Pensando que o interesse da presente pesquisa é analisar como as teses e dissertações tratam a dificuldade de ensinar e sua relação com a criatividade, entende-se que os trabalhos contidos nas categorias selecionadas possam encaminhar para a discussão do objeto de estudo. É importante salientar que o termo dificuldade de ensinar não é sinônimo de mal-estar docente (nome dado à Categoria VI), mas sim um fenômeno que faz parte do mal-estar docente, ou seja, a dificuldade de ensinar é vista como uma dificuldade na transmissão do conhecimento pelo professor no ato de educar, sendo mais um sintoma presente no próprio mal-estar. Explicação que justifica a escolha das categorias.

Nessas categorias estão relacionados 17 trabalhos, sendo quatro pertencentes à Categoria IV, seis presentes na Categoria VI e sete presentes na Categoria VII, como pode ser observado nos quadros formulados nas páginas 64 e 66. Desses trabalhos selecionados apenas três são teses de doutorado e, portanto, quatorze são dissertações de mestrado. Do total de pesquisas selecionadas para leitura na íntegra, 11 foram produzidas no Estado de São Paulo, sendo que as outras pesquisas estão distribuídas em

outras regiões do país: Brasília, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

A busca por essas pesquisas se deu de duas formas: pesquisas digitalizadas, contato com os autores das pesquisas via e-mail e, para aquelas que não estavam digitalizadas ou o contato foi inválido, a busca se deu nas bibliotecas das próprias universidades.

Os trabalhos de AGUIAR (2006), BATISTA (2009), BERTÃO (2005) e BARROSO (2008) estavam digitalizados e disponibilizados nos sites de suas referidas universidades. Apenas a dissertação de Lima (2001) foi encontrada via pesquisa no site de busca Google Acadêmico. As pesquisas de ALVES (2002) e FRASSETO (2001) foram gentilmente cedidas pelos autores a partir do contato da pesquisadora via e-mail.

A leitura das demais pesquisas (10 no total) colocou o andamento do trabalho num impasse devido à falta de tempo, isto é, não havia tempo hábil para solicitar o Empréstimo entre Universidades (EEB) e nem por COMUT (Comutação Bibliográfica) para as universidades fora do estado de São Paulo e para as universidades particulares. Por isso decidiu-se por excluir da presente pesquisa as teses e dissertações localizadas nas universidades fora do estado de São Paulo. São elas:

- ❖ SCHONARDIE (2000). Educação, mal-estar e psicanálise. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- ❖ FONSECA (2009). Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na rede municipal de ensino de Olinda. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- ❖ LIMA (2002). O professor, o saber e o laço de educar. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Os sete trabalhos restantes estavam concentrados todos na cidade de São Paulo: uma dissertação na PUC – SP, uma dissertação na Universidade Metodista e cinco pesquisas na USP – SP (sendo quatro na Educação e uma na Psicologia). No entanto, não foi possível localizar a dissertação presente na Universidade Metodista – AMARAL (2003) - pois, apesar de constar no sistema da biblioteca da referida universidade, ela

não foi encontrada mesmo com a ajuda da bibliotecária<sup>5</sup>. A leitura das pesquisas foi feita na própria biblioteca das universidades tendo como base uma ficha de avaliação (Anexo 2) elaborada para auxiliar na análise dos trabalhos.

O Quadro 12 demonstra a distribuição dos trabalhos nas categorias escolhidas para leitura na íntegra, bem como apresenta a dimensão de quantas pesquisas foram realmente lidas.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Nº DE TRABALHOS PRESENTES NAS CATEGORIAS</b>	<b>Nº DE TRABALHOS LIDOS NA ÍNTEGRA</b>
<b>Categoria IV</b>	4	3
<b>Categoria VI</b>	6	4
<b>Categoria VII</b>	7	6
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>13</b>

**Quadro 12: Comparação entre o número de trabalhos pertencentes às categorias IV, VI e VII, e o total de pesquisas lidas em cada uma dessas categorias.**

Abaixo os 13 trabalhos que foram lidos integralmente:

- ❖ Categoria IV: O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência.
  1. BERTÃO (2005). Desejo de ser professor de educação infantil: contribuições para o estudo da constituição do sujeito no trabalho. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia da Unesp – Assis.
  2. DIAS (2003). A atuação do professor na contemporaneidade: uma escrita de seu mal-estar. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia Social da PUC-SP.
  3. CORREA (2005). Construções de saber em histórias de vida de professores: uma abordagem a partir de Freud e do último escrito de Lacan. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da USP-SP.

<sup>5</sup> No Anexo 1 consta uma tabela referente a todas as teses e dissertações contidas nas categorias selecionadas para leitura na íntegra, com o nome dos respectivos autores, título, universidade de origem e programas de pós-graduação a que pertencem.

❖ Categoria VI: Mal-estar docente.

1. BARROSO (2008). Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da UnB.
2. LIMA (2001). Então eu caí no magistério: o mal-estar docente e a psicanálise. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
3. MEDEIROS (2001). Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da USP-SP.
4. AGUIAR (2006). Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília.

❖ Categoria VII: Impossibilidade x possibilidade na transmissão do conhecimento.

1. BATISTA (2009). O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da USP-SP.
2. FRASSETO (2001). O furor docendi como dispositivo escolar de subjetivação da infância: estudos de êxito e fracasso na alfabetização. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Unesp - Marília.
3. GUTIERRA (2002). O mestre (im)possível de adolescentes: abordagem psicanalítica. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano da USP-SP.
4. ALVES (2002). Olhando a sala de aula como um espaço para o desejo: algumas reflexões. Dissertação de mestrado apresentada



ao programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade da Unesp – Rio Claro.

5. FOGAÇA (2005). Transmissão: o nó que ata e desata – uma leitura psicanalítica do ato educativo. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da USP-SP.
6. PEREIRA (2005). A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da USP-SP.

A seguir as análises dos trabalhos presentes nessas categorias serão apresentadas.

#### **4.1 Análises das pesquisas**

A seguir a apresentação das análises das 13 teses e dissertações lidas integralmente e que estão presentes nas Categorias IV, VI e VII ajudarão a delinear o que tem sido produzido entre os anos de 1999 e 2009 acerca da relação dificuldade de ensinar, criatividade e psicanálise. O que já é possível destacar é que apenas uma pesquisa (BERTÃO, 2003) analisa seus dados a partir das contribuições psicanalíticas de Melanie Klein. As demais 12 pesquisas têm como referencial teórico a psicanálise lacaniana, seja fazendo um percurso teórico acerca do objeto de estudo escolhido, seja pontuando teoricamente o que cada pesquisador observou na sua prática.

As análises serão feitas por categoria a fim de tornar sua apresentação mais didática, sendo que na discussão essas análises serão retomadas com o objetivo de cotejá-las com nossas considerações sobre a dificuldade de ensinar e a criatividade.

##### **4.1.1 Análise das pesquisas presentes na Categoria ‘O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência’ (Categoria IV)**

A dissertação de Bertão (2003) tem como objetivo investigar o desejo de ser professor de educação infantil, buscando compreender como as angústias do professor e seus desejos infantis interferem na escolha profissional e na maneira como esses professores se relacionam no trabalho. A autora supõe que questões pessoais e a história de vida de cada professor interferem na escolha profissional e irão refletir no modo

como cada professor encara sua profissão e na forma como ministram suas aulas. Além disso, a maneira como cada professor enfrenta o sofrimento também reflete no seu trabalho, podendo encontrar saídas criativas ou patológicas para o sofrimento. Para cumprir com seus objetivos a pesquisadora entrevistou professores que trabalham na educação infantil.

Bertão (2003) pôde observar nas entrevistas com os professores as duas possibilidades de sofrimento, o patológico e o criativo. O sofrimento patológico é percebido quando o sujeito vive uma compulsão à repetição de seus conflitos, sem o entendimento de sua significação, portanto sem recursos para alterá-lo. Esse tipo de sofrimento leva à somatização das dores psíquicas, também desconecta o trabalho do pensamento aumentando o ritmo de ações sem significação.

Já no trabalho criativo, observa a autora, é preciso ligar o pensamento à atividade laborativa e às questões emocionais dos sujeitos. A criatividade emerge na integração dos aspectos da infância, da história da escolha profissional e do contato com o trabalho de cada sujeito. Quanto maior a integração, maior será a aquisição de sentido entre esses aspectos.

Bertão (2003) relata que durante as entrevistas com as professoras pôde perceber que o espaço de fala propiciou a compreensão de suas questões emocionais e relação delas com a vida, criando a integração necessária para a transposição do sofrimento patológico para o sofrimento criativo. Quando o espaço de palavra é estabelecido, completa a autora, podem surgir conhecimentos sobre o trabalho real, que estava parcialmente encoberto pelo sofrimento. O conhecimento rompe segredos e integra o grupo, mudando sensivelmente as relações entre as professoras.

O sofrimento psíquico está ligado ao desconhecimento de si, de sua história, seus desejos e fantasias inconscientes, que por essa característica manifestam-se sob a forma de sintomas. Quando o sujeito encontra sua história reimpressa na atualidade consegue significar o até então desconhecido. Utilizando o conceito freudiano de “construção” e entendendo as lacunas deixadas no curso de seu desenvolvimento, cria-se a possibilidade de alcançar o sofrimento criativo, aquela dimensão do sofrimento que traz movimento e criatividade à vida profissional (BERTÃO, 2003, p.90, grifo nosso).

Os professores entrevistados disseram que nunca haviam pensado que poderia existir alguma conexão sobre fatos, medos e ansiedades familiares, nas suas relações atuais de trabalho e surpreenderam-se ao perceber o entrelaçamento desses aspectos,

como na escolha da profissão e a história profissional e pessoal de seus pais. Segundo a autora, essa compreensão é importante, pois o modo de viver o presente está muito relacionado com questões do passado; e é a sua re-significação que permite que o sujeito se projete no futuro. Isso tudo também permite ao sujeito a transformação do sofrimento em criativo.

Dessa forma, é possível perceber que para que ocorra essa re-significação é importante que o sujeito entre em contato com o sofrimento, inclusive para poder transformá-lo em criativo. A autora observa, no discurso dos professores, duas formas de sofrimento: aquele vinculado às questões da realidade externa e aquele vinculado ao mundo psíquico.

Para Bertão (2003) existem várias fontes de sofrimento e desejo na situação real de trabalho advindas do mundo externo, que se apresentam como ameaçadoras através do medo de perder o emprego, de não ser reconhecido pelo seu esforço e pela sua responsabilidade, pelos pais dos alunos, pela direção e administração da escola, temor de ser desqualificado como professor e dessa forma ter sua identidade profissional ameaçada. De outra forma, o sofrimento e o desejo advindos do mundo psíquico, são derivados das experiências infantis, dos registros que a criança armazena em forma de resíduos mnêmicos e marcas no inconsciente. Quando essas experiências são conflitivas e, portanto, geradoras de angústia, elas permanecem no inconsciente desvinculando as representações lingüísticas verbais das experiências emocionais. Então, para que essas experiências emocionais sejam representadas e trazidas para a consciência é preciso religá-las ao fazer, ao modo como agem no mundo. Isto é, para que o professor possa tomar contato com aquilo que lhe causa sofrimento é preciso que ele consiga dizer sobre isso de forma a compreender como os problemas o afetam. É preciso religar as experiências emocionais às experiências da vida real.

Essa idéia pode ser melhor entendida quando a comparação entre o sofrimento patológico e o sofrimento criativo proposta por Bertão (2003) é retomada. O sofrimento patológico é aquele que produz sintomas por falta de significação dos conflitos internos, que não podem ser pensados porque estão desconectados de sentidos e fazem parte de uma lacuna entre a história singular do indivíduo e a sua vida atual de trabalho. Ou seja, não há conexão entre as experiências emocionais e as experiências da vida real. Para que esse sofrimento patológico seja transformado em sofrimento criativo é preciso que o indivíduo encontre, na relação com outras pessoas do seu convívio profissional, o

espaço de fala e de escuta que favoreça a descoberta de questões inconscientes e suas ligações com os acontecimentos da vida laborativa, e isto só é possível por meio da ressonância simbólica.

Nas palavras da autora:

Para que a ressonância simbólica aconteça são necessárias três condições: a primeira delas se refere a escolha da profissão, que depende do sujeito, seu registro imaginário, sua história familiar, seus vínculos afetivos. A procura pela independência dos pais e pela entrada no mundo do trabalho, vão guiar sua busca profissional. A segunda, diz respeito a atividade de concepção da tarefa. Isto significa que o indivíduo tem que gerir uma lacuna que se encontra entre a organização prescrita do trabalho e a organização real do trabalho. E a terceira condição submete o indivíduo a buscar o julgamento de um outro. Essa apreciação de outra pessoa traz reconhecimento à produção e à criatividade do indivíduo e lhe confere identidade e reconhecimento social como recompensa pela sublimação de uma parte da pulsão, trazendo junto a possibilidade de saúde mental. A pessoa, ao tornar-se adulta, percebe que tem a seu favor recursos emocionais que não possuía enquanto criança quando se instalaram alguns mecanismos de defesa, que no passado foram eficientes, mas que agora dificultam a observação e a tomada de decisões. Por meio da ressonância simbólica é possível transformar o sofrimento patológico em sofrimento criativo (BERTÃO, 2003, p.36, grifo nosso).

Pensar dessa forma sobre si é integrar aspectos que pareciam desconectados e perdidos na história da pessoa. Essa integração traz leveza à vida psíquica, pois afasta as angústias do desconhecido. Após a transformação de um sofrimento em outro, o processo inicia-se novamente. É uma busca constante de significados.

No entanto, Bertão (2003) aponta que os professores têm uma visão idealizada, tanto da resolução do sofrimento quanto em relação ao espaço público (a escola e a relação com as pessoas do ambiente escolar). Desejam que a transposição de um sofrimento a outro seja definitivo. Segundo a autora, esse desejo indica falta de confiança em si e nas relações de trabalho que autorizem a constante busca desse espaço com segurança. As professoras não se sentem acolhidas e seguras para viver essa procura de significado na escola.

A partir das entrevistas realizadas Bertão (2003) considera que essa forma de pensar aproxima-se do pensamento infantil e liga esse fato às dificuldades encontradas nas relações que os professores tiveram com os seus genitores. Outro ponto observado é que os professores demonstram dificuldade em tolerar as frustrações impostas pelo trabalho e sempre que conseguem resolver algum conflito ou problema tendem a querer que mais nada frustrante aconteça novamente.

Nesse sentido as pesquisas de Dias (2003) e Bertão (2003) convergem, uma vez que as duas apontam para a possibilidade de o professor transformar os problemas

vivenciados no trabalho docente a partir da re-significação da sua identidade profissional. Dias (2003), que pretende compreender as articulações do sujeito com a cultura e com a sociedade, principalmente no que tange a possibilidade dos conflitos do professor afetar a sua maneira de dar aula, salienta que, embora a escola esteja contida na sociedade e comungue dos problemas que fazem parte dela, “existe uma brecha fundamental que poderia possibilitar mudanças significativas: a própria atuação do professor” (DIAS, 2003, p.37, grifo nosso).

Comparativamente Bertão (2003) aponta para essa re-significação a partir da transformação do sofrimento patológico em criativo e Dias (2003) aborda a identidade do professor como a retomada de sua autoridade diante do processo de ensino e para que isso aconteça é preciso que ele se enxergue dentro desse processo. Então, quando o professor compreende a dinâmica do processo que está inserido e se enxerga como participante dele, ele tem em suas mãos a possibilidade de escolher. “Nesse sentido, o professor não poderia ser considerado vítima da sociedade, vítima da educação, vítima de todo o contexto em que se encontra, pois é um agente que está em constante atuação e tem a possibilidade de escolher como e onde agir” (DIAS, 2003, p.74, grifo nosso).

Dias (2003) aponta que a escola não tem o poder de mudar a estrutura social justamente porque reproduz dentro dela mesma a desigualdade que caracteriza a estrutura capitalista, mas a forma de atuação dos professores é o que pode possibilitar mudanças, pois a escola vivenciada pelos alunos é a escola transmitida pelos professores, organizada por meio de sua própria maneira de trabalho.

Pensando nisso, se o professor busca receitas formidáveis de como educar acaba retirando-se desse processo e deixa que a ciência assuma uma posição de saber, posicionando-se passivamente diante de sua função, ocupando, assim, o lugar de vítima do processo educacional em crise. O professor fica cada vez mais desvalorizado e o saber sobre a educação passa para as mãos de psicólogos, pedagogos, médicos, que ficam cada vez mais valorizados enquanto profissionais competentes.

Para Dias (2003) o professor precisa encontrar uma maneira de pôr limites à sua ação, de forma a privilegiar o bom senso na prática educativa ao invés de buscar os infinitos conhecimentos metodológicos (didáticos e científicos). O uso do bom senso na prática pedagógica tem como objetivo promover um trabalho de criação entre professor e aluno. “Esse trabalho de criação seria a base para que o professor pudesse conduzir o processo educativo e se reconhecer na sua função. Porém, a identidade do professor é

cada vez mais afetada em função da crença de que ele seja apenas um transmissor de conhecimentos” (DIAS, 2003, p.71, grifo nosso).

Dias (2003) entrevistou professores para saber como descreviam os seus conflitos e os seus problemas em relação à prática docente. As entrevistas renderam a autora alguns pontos de análise. Dentre eles está a docência vista como uma vocação. A autora observa que a escolha da profissão não está muito clara para alguns professores, em que o magistério é mais do que ganhar dinheiro, é visto como uma vocação, um talento, uma tendência pré-determinada para o trabalho docente. Missão essa que ao mesmo tempo provoca prazer e sofrimento.

O sacerdócio também demonstra um caráter do sujeito ser escolhido, predestinado para algo. E, além disso, evidencia também uma escolha inconsciente do próprio sujeito, em que ele terá uma missão a cumprir em função de sua dívida simbólica (DIAS, 2003, p.74, grifo nosso).

Os depoimentos dos professores, segundo a autora, demonstram que há outras formas de gratificação e, portanto, valorização do trabalho e do professor. Para ela, na educação é possível receber em outra moeda além da monetária, pois o professor sente-se recompensado através do afeto, do reconhecimento, de considerações pessoais de seu próprio trabalho e da gratidão.

Esses profissionais buscam isso em suas profissões e, em função dessas questões, o capitalismo os joga em conflito, pois essa não é a moeda de troca desta sociedade. São insígnias fálicas, ligadas ao ideal de eu do sujeito, e não possibilitam, necessariamente, uma remuneração financeira (DIAS, 2003, p.77).

Tudo isso porque o magistério tem um caráter altruísta que se, por um lado, valoriza o sujeito enquanto alguém que faz o bem para a sociedade, por outro lado o desvaloriza, pois o professor vive com dificuldades econômicas. O conflito está armado: numa ponta a sociedade diz aos professores que eles foram escolhidos para essa profissão tão nobre; contudo, na outra ponta, parece chamá-los para sofrer, pois o perfil do salário desses profissionais também parece estar pautado em relação à característica altruísta da profissão (DIAS, 2003).

Entretanto, parece que tal admiração não é suficiente para sustentar uma valorização social. Os fatores cruciais para o exercício de sua atividade docente, como a valorização e o prestígio estão fragmentados, deixando os professores sozinhos e imersos às suas próprias considerações sobre esse processo. Dessa forma, os professores

interpretam suas ações da maneira como podem, transmitem os conteúdos escolares em função dessa interpretação, não havendo nada mais amplo que valorize sua posição e essa transmissão.

Outro ponto analisado nas entrevistas com os professores refere-se à paixão como algo que move o professor a educar. Para Dias (2003), quando a paixão é o fundamento da profissão os aspectos inconscientes atuantes são enormes. A paixão se sobrepõe à lucidez e à razão, prevalecendo a carga afetiva. A própria profissão docente já envolve a emoção, o afeto e a idéia permanente de que está fazendo algo de bom para o outro. Segundo a autora, através da paixão é possível compreender alguns conflitos que os professores passam, em que afirmam gostar de dar aula, mas também são capazes de reconhecer o quanto traz sofrimento.

(...) a profissão por vocação e por paixão também traz frustrações. Porém, se algo for tão idealizado, essas frustrações podem gerar verdadeiras angústias. O sujeito pode não querer admitir que também possui sentimentos negativos em relação à sua profissão. Ao senti-los, se desespera e entra num verdadeiro conflito, pois por ser uma profissão por vocação há uma exigência de gratificação constante. Assim, quando essa idealização diminui, o sujeito volta para si toda a responsabilidade desse processo e o peso que carrega fica muito maior (DIAS, 2003, p.80, grifo nosso).

Assim, diante da falha na gratificação exigida o professor tende a reclamar da situação, colocando-se de um modo passivo frente ao conflito. Contudo, ressalta a autora, essa insegurança também pode ser em função de uma onipotência do educador de querer recriar o mundo, de querer ser perfeito na sua atuação, ou até de acreditar que precisa ser perfeito para ser reconhecido.

Dias (2003) propõe que esses fatores caracterizam o declínio da função paterna, demonstrando uma falha no organizador social. De acordo com a psicanálise, o sujeito, por ser castrado, articula-se à sociedade e à lei. Através da ética da castração surge o desejo que será impossível de ser realizado, mas é isso que faz com que o sujeito se movimente por toda a vida. Em função disso, a entrada do sujeito na cultura é vivida como um mal-estar. Assim, para a psicanálise, é importante que o sujeito leve o seu desejo a sério, o que significa que não precisa satisfazê-lo plenamente e nem tampouco renunciá-lo.

Ao compreender a dinâmica social na qual está inserido e perceber sua forma de engajamento nela, o sujeito tem a possibilidade de escolher. Assim, o professor que entende as características da sociedade capitalista e percebe a

educação e a si próprio como participantes desses conflitos, terá a chance de escolher a maneira de atuar frente a isso. Vítima, portanto, será apenas aquele que escolher se colocar nessa posição (DIAS, 2003, p.90, grifo nosso).

Pensando no modo como cada sujeito enfrenta as adversidades da vida real, Correa (2005) considera que há professores que se diferenciam na recriação de suas trajetórias, revisando símbolos, conhecimentos, experiências, quando são surpreendidos pelas intempéries da vida real. A autora se propôs a investigar como os professores expressam a sua história de vida e como fazem as relações com as trajetórias pessoais e profissionais. Para isso avaliou a produção escrita de professores participantes de um projeto municipal em que formulavam histórias, poemas ou prosas repletas de lembranças pessoais e profissionais que se misturam numa espécie de associação livre de idéias. As histórias não se restringem a recontar a prática pedagógica atual, mas se estendem a lembranças da infância e projetos futuros.

Distinto da objetividade científica, o saber produzido por essas educadoras aparece como fruto das suas relações com seus mundos, em que ora resiste ora se modifica nos “percalços da linguagem, na bricolagem significativa” (CORREA, 2005, p.160).

Através dessas histórias a autora se propõe a investigar o saber produzido pelos professores e, por isso, apresenta três justificativas possíveis de análise do saber:

- o conhecimento formalizado, científico, construído social e historicamente;
- o saber-fazer resultante das experiências individuais e grupais, e que se recria continuamente;
- o saber inconsciente: “o saber que não se sabe” e que imprime marcas na história individual e social e age fora da consciência, garantindo singularidade ao sujeito.

Para Correa (2005) as reações às intempéries da educação têm uma motivação singular (inconsciente) de cada professor, pois essas manifestações parecem fazer parte da construção do saber do educador. A autora salienta que construir um saber sobre si e gozar desse saber é um processo difícil, pois implica responsabilizar-se pelos atos. “Isto é, gerar um saber - saber fazer com – cuja implicação e responsabilidade são do próprio sujeito” (CORREA, 2005, p.38, grifo nosso). Nesse sentido o não saber (ou a ignorância) é analisado como uma maneira que o sujeito encontra para saber o mínimo sobre si. Então a ignorância é um tipo de saber e não o seu oposto, pois é um saber que não quer saber. A ignorância é uma escolha do sujeito, uma maneira que encontrou para se afastar de seu sofrimento.



Nesse sentido, assim como Bertão (2003) e Dias (2003), Correa (2005) aponta que a idealização marca o discurso do educador, por meio de soluções mágicas, alinhavadas por conteúdos afetivos extremados e pela crença num Outro perfeito, que detenha um saber completo. O plano das idealizações é a medida da insatisfação humana, que não tem continência em seu gozo desenfreado. Outro ponto em comum que é observado por Correa (2005) diz respeito ao impacto do início da carreira como o momento em que o professor se depara com uma realidade que não estava escrita nas teorias. Essa característica acaba sendo incrementada pela colonização por outros saberes (principalmente da psicologia) que exigem do professor um saber que não é próprio ao trabalho docente e, por isso, contribuiu para mudanças profundas no ofício, facilitando a desimplicação do sujeito em sua prática e a descrença em si mesmo.

No entanto, além dessas posições que demonstram maior passividade do professor diante das intempéries da educação, a autora pôde encontrar o que denominou como saber-criação, em que são destacadas as marcas do sujeito na re-invenção do saber pessoal e sua filiação no simbólico. A autora destaca textos que lhe causaram surpresa por saírem do lugar comum ocupado pela educação, pois algumas professoras abrem espaço para a escuta do diferente, para o saber que não seja pré-estabelecido.

De maneira geral, Correa (2005) observa que o mal-estar que vagueia na escola questiona os saberes vigentes nesse espaço, seja o saber da teoria, o saber docente, o saber de outros agentes educacionais ou de psicólogos, psicanalistas e pedagogos. Segundo a autora, o professor precisa revisar o seu próprio saber, desconstruir estruturas estereotipadas e conclusivas, enfrentar medos e angústias e encarar que a reconstrução é constante, frágil e efêmera. Ou seja, o conhecimento sobre o mundo não está pronto, ele não pode ser antecipado, pois se não obstruiria o contato com o real. O saber, então, é marcado pela falta, pela castração.

Nas palavras da autora: “O saber é da ordem de uma elaboração pessoal; o saber é criativo. O que implica na ética do sujeito se responsabilizar pelos seus atos e por suas posições na vida, por vezes indesejáveis, bem como incorre na possibilidade de reinventá-lo” (CORREA, 2005, p.60, grifo nosso).

A partir das considerações desses autores sobre os aspectos criativos da docência é possível pensar que o professor lida constantemente com o diferente de cada aluno, por isso lida com o não saber o tempo todo. Isso quer dizer que a cada encontro com seu

aluno algo de novo e desconhecido surge nessa relação, fazendo com que o professor precise recriar a sua maneira de educar.

O que essas pesquisas demonstraram é que o professor se exige sobremaneira, entendendo que para ser um bom educador não pode haver falhas ou falta de controle sobre aquilo que venha do outro. As exigências que lhe são impostas por ele mesmo também são projetadas nos seus alunos, ficando difícil para tolerar qualquer desvio daquilo que é esperado pelo professor. Assim, as dificuldades de aprendizagem, a violência escolar, a desestrutura familiar, a falta de investimento do governo, nada disso faz parte do sonho sonhado pelo professor, e é importante que não faça. A grande questão é que diante dessas intempéries o docente não suporta e adoce emocional e fisicamente. E, a cada obstáculo ultrapassado o professor deseja que aquele seja o último problema a ser resolvido. No entanto, isso não acontece e o professor se frustra profundamente, sentindo-se completamente sem controle no que tange à situação escolar e desanimado em relação ao seu ofício.

O professor tem perdido a sua autoridade sobre o processo educativo não só pelas interferências das outras áreas no saber da educação (psicólogos, médicos, entre outros), mas também pela falta de confiança no seu trabalho. O professor está perdendo a sua identidade profissional, está mais preocupado em saber como pode eliminar as suas dificuldades buscando, na didática e na psicologia, metodologias de ensino que o permitam transmitir o conhecimento a todos os alunos sem nenhuma falha.

Com tudo isso o professor sofre e paralisa diante do sofrimento, sem conseguir re-significar sua prática e, muito menos, transformar a sua dificuldade através da criatividade. Uma saída poderia ser a abertura de um espaço escolar que permitisse aos professores reencontrarem-se com suas histórias de vida, para que então pudessem religar as suas experiências emocionais às experiências da vida real, sem a necessidade de manter no inconsciente as marcas que o formam como sujeito.

#### **4.1.2 Análise das pesquisas presentes na Categoria Mal-estar docente (Categoria VI)**

Na Categoria Mal-estar docente, os trabalhos de Lima (2001), Aguiar (2006) e Barroso (2008) escolheram como metodologia de coleta de dados entrevistas semi-dirigidas com professores e avaliaram os resultados através da análise de conteúdos, separando esses resultados em categorias de análise. Essas pesquisas nos mostram que

das perdas vivenciadas pelo professor na sua função docente a mais significativa é a perda de prestígio demonstrada pelo aluno. Nesse sentido, o professor sente que deixou de ser o detentor do saber (Lima, 2001). Assim, os professores sentem-se inseguros diante das exigências feitas, pois apesar de desejarem e alimentarem a ilusão de tudo resolver também percebem que nunca darão conta de suprir todas as expectativas depositadas neles (pela sociedade e por eles mesmos). Nas palavras de Aguiar (2006, p.117):

Notadamente o mal-estar reside em alguns equívocos. O professor sente-se inseguro, pois demanda de si mesmo o que é da ordem do impossível, ou seja, preocupa-se com a solução de todos os problemas de seus alunos, mas esquece-se que à escola e, portanto, também a ele, é conferida a responsabilidade da educação formal das crianças, com tudo que comporta essa relação.

Os professores relatam que o trabalho docente exige muita elaboração e planejamento e que com o tempo e com a rotina fica difícil encontrar realização no trabalho. A idéia de que o professor precisa estar bem emocionalmente para trabalhar também é muito freqüente. O envolvimento com os alunos e suas famílias é algo que perturba o professor, pois ele percebe que não tem poderes para modificar a realidade de seus alunos, além disso, o professor se queixa que muitas modificações não estão ao seu alcance, mas sim nas mãos da administração escolar e do governo (BARROSO, 2008).

A essa sensação de falta de prestígio é possível aliar os entraves vivenciados pelos professores com a indisciplina dos alunos. Indisciplina e violência escolar são fatores que andam em conjunto, quase que confundidos, e trazem grande mal-estar ao professor que não sabe como fazer o aluno o respeitar. Essas questões fazem com que o professor questione sobre a sua competência profissional (LIMA, 2001).

Aguiar (2006) aponta como hipótese para as causas da violência escolar o declínio da função paterna, a crise moral, social, familiar e o desinvestimento do professor do lugar de autoridade. A partir do referencial teórico da psicanálise lacaniana a autora traz como contribuição que ainda é possível pensar que a ausência de leis e limites na educação do filho tem deixado as crianças à mercê de suas pulsões primitivas e isso aparece na escola como expressão da violência em diferentes formas e também como o não reconhecimento do professor como lugar de autoridade.

Outro ponto de discussão importante trazido por Aguiar (2006) é que a indisciplina parece ser um sintoma da escola idealizada e gerida para um determinado

tipo de sujeito, mas ocupada por outro. As práticas escolares não têm acompanhado as mudanças sociais, assim a escola se perde em idealizações e deixa de perceber que o aluno necessita de parâmetros muito bem definidos para entender o lugar de autoridade ocupado pelo professor.

Seguindo essa mesma linha de discussão Lima (2001) observa que no contexto escolar a relação entre o ideal do eu e o mal-estar docente pode ser feita a partir das exigências que o professor faz a si mesmo a partir da sua relação com o externo. Num contexto onde existe uma grande diferença entre o que é e o que deveria ser (algo que foi muito relatado pelos professores entrevistados nessa pesquisa) o ideal do eu passa a ser uma instância auto-depreciativa. Isso acontece porque além das condições de trabalho não serem nada favoráveis ao trabalho docente (condições materiais e da relação com os alunos e seus familiares), há ainda a cobrança do próprio professor que não deixa de estar exposto às exigências de seu ideal do eu.

Lima (2001) pôde perceber que os professores têm uma imagem idealizada de sua profissão, o que se aproxima de uma prática com poucos conflitos, uma posição de autoridade e liderança. Mas a realidade que se encontra não condiz com a busca do professor, o que faz com que o professor reclame que os alunos devem obedecê-lo, devem respeitá-lo, devem retornar-lhe todo o investimento libidinal que depositou nessa relação. Porém, muito desses pedidos não serão atendidos o que vai exaurindo a força do professor continuar lutando pela educação, vai retirando do professor a condição de sustentar esse lugar de impossibilidade e desautorização.

Lima (2001, p.132-133) completa:

(...) lá onde deseja encontrar admiração, o professor encontra descrédito, pela sua impossibilidade de revestir de brilho o seu saber e por consequência aquele a quem o transmitiria; encontra o mal entendido, onde a Didática o ensinou a trabalhar com uma palavra supostamente eficaz; aonde deseja encontrar o amor, depara-se não apenas com a ambivalência que lhe é peculiar, mas também com o desrespeito, o questionamento de sua autoridade e de seu lugar.

Nesse sentido, Aguiar (2006) argumenta que o professor sempre espera o reconhecimento de seus pares em relação à sua angústia, mas talvez o próprio professor esteja em dúvida em relação à imagem que sustenta na escola. “Por isso, diante da crise de identidade que o mal-estar docente desencadeia, a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, fica prejudicada, necessitando ainda mais do

crédito que vem de fora para, assim, não se depreciarem tanto” (AGUIAR, 2006, p.97-98).

A mesma autora analisa, a partir do referencial lacaniano, que é possível pensar que esta demanda está ligada a uma questão estrutural do próprio mestre, que apresenta uma dificuldade na percepção de si mesmo, formando uma auto-imagem idealizada (eu ideal), primeira identificação com a mãe, ponto de ancoragem narcísica. Assim, o professor não tem conseguido separar o aluno ideal do aluno real e, muito menos, não tem conseguido perceber que não existem condições ideais de trabalho em nenhuma profissão. “Cabe ao mestre destituir-se desse lugar imaginário de ideal, não faltoso, e perceber-se enquanto sujeito barrado e insuficiente para resolver, sozinho, todos os problemas da escola e de seus alunos” (AGUIAR, 2006, p.103).

Para Medeiros (2001), que pesquisou, a partir de um referencial lacaniano, sobre a indisciplina como impasse à tarefa educativa, assinala que destituir-se desse lugar de ideal implica em ter coragem de apreender a realidade psíquica e externa, no que ela possa ter de lesivo ao narcisismo, principalmente no que tange à renúncia a toda a fantasia que o reconhecimento da existência do inconsciente impõe ao sujeito humano. Nesse sentido, os impasses enfrentados em sala de aula não precisarão ter valor de um bem ou de um mal. A autora ressalta uma possível contribuição da psicanálise para a análise do mal-estar docente:

Todavia, se pudermos acolher o ensinamento que a psicanálise nos fornece acerca da existência, no âmago da subjetividade humana, de uma falha radical, falha que a teoria denomina desejo (...) estaremos, quem sabe, abrindo a possibilidade para que algo de novo venha a se produzir (MEDEIROS, 2001, p.104).

Barroso (2008) ao pesquisar professores com alto índice de licença médica faz um questionamento importante para pensarmos acerca da dificuldade de ensinar e da criatividade: Porque existem professores que encontram saídas criativas e outros caem em depressão? Para a autora, o professor precisa se interrogar para encontrar soluções criativas em meio a tantos conflitos. Dessa forma, a autora observa que as dores se instalam pelo corpo todo devido à grande carga emocional, fazendo com que os professores entrevistados relatem que necessitam de tratamento psicoterápico, pois cada um tem uma história e que devem aprender a lidar com ela para que possam aprender a lidar com o outro.

Complementar às observações de Barroso (2008), para Aguiar (2006) os professores acreditam ilusoriamente que, se afastando das atividades escolares, do

convívio intenso com os alunos e com a comunidade, irão se desimplicar de seu papel de mestre e de sua função. No entanto, os próprios professores entrevistados declaram que isso não acontece visto que eles não conseguem se desligar da escola e do que imaginam que seja sua função docente. Os professores acreditam que os alunos necessitam deles para serem protegidos, como se eles fossem os únicos capazes de educá-los, além disso, sentem saudades dos alunos e do dar aula.

Aguiar (2006) analisa que alguns professores adoecem como mais uma tentativa de pedido de ajuda, pois não agüentam a exaustão emocional e as conseqüências do mal-estar e do sofrimento no trabalho. “Os docentes, então, demandam cuidados especiais” (idem, p.127-128). A autora aponta, assim como Bertão (2003), duas formas diferentes de sofrimento e que demonstra a maneira como cada um lida com ele: o sofrimento patológico e o sofrimento criativo. No patológico o sujeito já se utilizou de todas as maneiras de aperfeiçoamento da organização do trabalho, quando então não há mais nada além de rigidez, repetição e aborrecimento, gerando no sujeito frustração, medo e sentimento de impotência. “O adoecimento, entendido como verdade do sujeito, pode, então, falar o modo singular de ser de cada docente e de como não suporta a derrocada de seus ideais de perfeição, o que configura a queixa dos docentes como uma queixa, sobretudo, de ordem narcísica” (AGUIAR, 2006, p.130, grifo nosso).

Continua a autora: “Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele traz benefícios para o sujeito e sua identidade. Assim, aumenta a resistência do sujeito ao risco de desestabilização psíquica e somática” (AGUIAR, 2006, p.135, grifo nosso). Permitindo que o professor perceba que a sua prática precisa ser reinventada a cada dia, pois a cada dia surgem novos desafios dentro e fora da sala de aula.

Aguiar (2006) afirma que um espaço de escuta para o professor é algo importante para que ele possa falar sobre seu sofrimento e se posicione frente ao seu mal-estar, deixando de apontar somente o outro como quem lhe faz mal, como quem lhe persegue. Isso ocorre quando o sujeito se posiciona como estranho ao seu próprio sofrimento. O mal-estar dos professores não aparece do dia para a noite, mas se configura como um somatório de experiências desgastantes que desencadeia angústia e sofrimento intensos.

Existem causas objetivas que levam ao sofrimento psíquico do professor e que estão associadas às condições de trabalho, mas também, ressalta Barroso (2008), não podem ser colocadas de lado as questões subjetivas que levam ao sofrimento, ou seja, as

professoras sofrem porque não conseguem dissociar suas individualidades das questões relacionadas ao convívio social.

A leitura de todas essas considerações faz pensar que a palavra de ordem para o mal-estar docente seja: o peso das idealizações. As pesquisas apresentam professores cansados de lidar com a dura realidade da educação escolar brasileira e, por isso, estão cada vez mais adoentados psiquicamente, dores que se expressam no corpo e através dele. O que é possível perceber é que os professores não suportam enfrentar uma realidade que seja tão diferente daquela que gostariam. Assim, a diferença entre o que é a realidade externa e as expectativas de como gostariam que ela fosse produz marcas depreciativas, fazendo com que os docentes entrem em um estado melancólico e paralisem diante das adversidades.

Os trabalhos nos mostram que o professor idealiza uma prática com poucos conflitos, em que seja visto como autoridade. Diante disso investe toda a sua energia e exige do aluno receber o mesmo amor e toda a admiração possível. Como isso não acontece na proporção que ele deseja os impasses vivenciados em sala de aula são elevados ao status da maldade, da ingratidão.

É fato que a educação escolar brasileira está passando por um momento de crise: baixos salários, violência escolar, pouco (ou nenhum) investimento nas escolas públicas, analfabetismo, entre outros. No entanto, o que as pesquisas nos apontam é que se o professor pudesse transformar o seu sofrimento (e dificuldades) em criatividade, traria benefícios à sua identidade e, conseqüentemente, ao trabalho decente.

#### **4.1.3 Análise das pesquisas presentes na Categoria ‘Impossibilidade x possibilidade na transmissão do conhecimento’ (Categoria VII)**

A discussão acerca da transmissão do conhecimento é o objeto de estudo das pesquisas contidas nessa categoria, como o próprio nome já denuncia. Dos trabalhos analisados apenas um se preocupou em estudar os professores que conseguem transmitir o conhecimento formal (escolar) aos seus alunos. Trata-se da dissertação de Gutierrez (2002), que tem como objetivo compreender, a partir do referencial psicanalítico lacaniano, quais são as características subjetivos destes mestres que tornam possível seu ofício de ensinar adolescentes. Além disso, compreender como esses mestres tornam a palavra interessante a ponto de fazer-se ouvir e respeitar-se pelos adolescentes, conseguindo transmitir conteúdos escolares.

Para tanto, a autora entrevistou três professores de diferentes escolas (uma particular e duas estaduais). A escolha dos sujeitos de sua pesquisa se deu de maneira singular, pois eles foram escolhidos através de votação dos alunos e/ou direção de suas respectivas escolas. A autora constatou, através das análises das entrevistas, que estes mestres não sucumbem à desvalorização do professor na modernidade, apesar de reconhecê-la. Os professores entrevistados conseguem exercer sua função de sustentar a lei e o dever na relação educativa, tomando contato com sua responsabilidade do ato educativo e exigindo que o aluno também assuma as suas responsabilidades.

Outro aspecto importante e em comum a todos os professores entrevistados é certa rigidez no cumprimento das propostas educativas e das regras combinadas e, em nenhum momento relatam a necessidade de contar com a direção para que possam cumprir com as regras acordadas para o bom andamento das aulas e para o bom relacionamento com seus alunos. Segundo Gutierrez (2002, p.168): “Os mestres entrevistados sustentam a lei, não para submeter os alunos ao próprio narcisismo, mas responsabilizando-os pelas regras do processo educativo” (grifo nosso).

Olhando para a impossibilidade de transmissão do conhecimento a dissertação de Frasseto (2001) irá discutir a respeito do furor “docendi” como um sintoma resultante da dificuldade do professor em lidar com o impossível da educação, ou seja, o furor docendi é a própria demonstração da necessidade que o professor tem de submeter seu aluno ao seu próprio narcisismo, de tal forma que sua realidade e seu saber, tornam-se expressão da imposição desse significante ameaçador.

Frasseto (2001) aponta que o desejo do professor de impor ao aluno aquilo que ele sabe é uma maneira dele mostrar a ele mesmo o quanto sabe, ou seja, que, ao menos como professor, é completo. O impossível da educação é justamente o impossível da completude narcísica. Assim, a escola disciplinar, enquanto instituição produtora e disseminadora do discurso pedagógico convive permanentemente com o fato de negar o impossível de toda educação.

Com o objetivo de tentar responder qual o futuro da ilusão pedagógica após o confronto com o impossível de sua realização, Frasseto (2001) vai até a escola entrevistar alunos, professores e pais de alunos com a intenção de obter uma escuta dos múltiplos determinantes do processo de fracasso e sucesso escolar. O que o autor observa é que há uma dicotomização da educação: de um lado os alunos que obtiveram sucesso no processo de aprendizagem e, portanto, são bons. De outro lado estão os



fracassados, ou seja, pessoas ruins que podem ser manipuladas e enganadas por qualquer um.

No discurso pedagógico, destaca o autor, o conceito de alfabetização só considera o que se aprende na relação com o professor, a partir da escola, impedindo os educadores profissionais de atribuir outra interpretação para o desempenho das crianças/alunos que não seja a reprodução especular. Isto é, o professor acredita que o aluno aprende apenas se o tomá-lo como referência de aprendizagem.

Nas palavras de Frasseto (2001, p. 126):

Como em todo sintoma, no discurso pedagógico, a servidão ao mestre pela construção do saber pleno e transmissível literalmente é causa de gozo, realização do desejo de não desejar, vigência da pulsão de morte. O vazio conceitual gerado pela falta de saber faz o sujeito aderir a interpretações finalistas e não processuais. A dúvida, a angústia do erro-tentativa e o não-sentido são excluídos da experiência. (...) O furor “docendi” é uma tentativa de paralisar a circulação discursiva, fazendo o sujeito permanecer no binômio mestre-universidade.

Segundo o autor, a psicanálise sugere o confronto com o fracasso constituinte de toda educação, a superação do binômio certo ou errado/ fracasso ou superação, a aceitação da diferença e da singularidade nas relações intersubjetivas.

A educação regida pela concepção de sujeito dividido, faltoso e desejante, envolve a instauração de um laço social singular que foge do modelo instituído; respeita a diversidade; escapa da racionalidade planejadora, está aberta ao efeito surpresa. Acolhe a incompletude do saber e resiste ao enfoque de educação como réplica especular (FRASSETO, 2001, p.128).

Ao entrevistar estudantes do curso de Educação Física, ou seja, futuros professores, Alves (2002) discute algumas ideias que se aproximam das de Frasseto (2001):

Num primeiro momento, o professor é colocado na posição de *suposto saber* pelo aluno. Com isso, só resta a ele (aluno) a posição de suposto ignorante. Esta situação nos faz lembrar o Discurso do Mestre, apresentado por Lacan. Este aponta para um saber sobre tudo e, tem no mestre, aquele que possui tal saber a transmitir. É um discurso, que, exhibe um saber consumado e que sabe a si mesmo. Uma fantasia de onipotência, onde o sujeito pode tudo, ou seja, pode ser totalidade (ALVES, 2002, p.63).

Quando os futuros professores foram questionados por Alves (2002) sobre o que eles acreditam ser importante que um professor diga aos alunos num primeiro dia de aula e sobre o que os alunos gostariam de saber a respeito do professor, responderam

que o professor deve tudo saber a respeito das aulas que serão dadas, inclusive explicar ao aluno a importância de se aprender o conteúdo que propõe ensinar. Nesse caso, analisa Alves (2002), a responsabilidade fica toda com o professor e o aluno permanece numa posição muito cômoda e passiva. Instala-se o par: suposto saber e suposta ignorância.

No entanto, se o professor prescrever receitas, cabe perguntar: e se o remédio não funcionar? Possivelmente, a responsabilidade ou até a *culpa* será do professor. O aluno não se comprometeu com as regras do jogo. O professor, por sua vez, tende a elaborar as regras, segundo seu desejo, pressupondo que sabe o que é melhor para os seus alunos (ALVES, 2002, p.71, grifo do autor).

Fogaça (2005) ao trabalhar a transmissão do conhecimento como um ato educativo coloca em questão o próprio mal-estar e a dificuldade do professor em transmitir o conhecimento. Em comunhão com as idéias de Frasseto (2001) e Alves (2002), Fogaça (2005) nos revela um apego do professor pelo modo de transmissão do conteúdo escolar, ou seja, instaura-se uma ilusão de que há um saber que pode dar conta do mal-estar sentido pelo professor através da didática e, ao mesmo tempo, instala-se a ilusão de que existem alunos capazes de assimilar de forma integral o conhecimento transmitido, sem qualquer interferência subjetiva – “é a ilusão de uma potência possível” (FOGAÇA, 2005, p.93).

Para Fogaça (2005) é possível dizer que a transmissão do conhecimento é o ato discursivo que opera como um nó que ata o sujeito a uma tradição de saber que o antecede e, ao mesmo tempo, promove o seu desenvolvimento à medida que permite que o sujeito desate esse nó e produza seus próprios significantes mestres.

A tradição é aquilo que liga o sujeito à sua história, é o que promove um elo entre o passado e o presente com vistas para o futuro. Pereira (2005), em sua tese sobre a impostura do mestre no ato de ensinar, aponta o declínio da tradição como um fator que impossibilita a transmissão do conhecimento. Para esse autor, a tradição é uma espécie de fio de segurança que guia os sujeitos através dos vastos domínios dos tempos que envelheceram. Sem ela pisa-se em terreno mais frágil.

Para Pereira (2005) vive-se num momento histórico em que não somente a tradição está ameaçada, mas também outros dois pilares que sustentam a sociedade: a autoridade e a religião. O autor completa:

Poderíamos, apressadamente, dizer que a tradição fora substituída pelo novo; que a religião fora substituída pelo ateísmo; e a autoridade pela violência. São equações perigosas. Se a violência preenche a mesma função que a autoridade, ou seja, faz com que os indivíduos obedeçam, então violência é o mesmo que autoridade? (PEREIRA, 2005, p.194-195).

No entanto, responde o autor, onde a força é usada, a autoridade em si fracassou. Além disso: onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspensão. Isso coloca o discurso do mestre em questão, uma vez que há a necessidade de impor a sua autoridade todo o tempo. Para Pereira (2005) o discurso pedagógico continua empunhando a bandeira de ser possível educar de modo a disciplinar o ensino. Para isso não se pode abrir mão nem da autoridade e tão pouco da tradição. Como fazer então?

Para o autor, o mestre foi assistindo a sua bancarrota através dos tempos. O professor, então, por um lado não se percebe diferenciado dos outros mortais e insuficientes, enquanto que, ao mesmo tempo, precisa se deslocar dessa massa de iguais, diferenciar-se e sendo exemplo de grandeza a ser seguido. Nas palavras do autor: “o mestre de nossa época moderna parece fazer-se valer entre o apagamento da diferença e a restauração da autoridade. Isso talvez não deixe de ser um desastroso infortúnio para o que se pode chamar de valência pedagógica. É o seu desarranjo, o seu impossível” (PEREIRA, 2005, p.199).

O mestre moderno, aquele idealizado pelo discurso pedagógico, preso no corpo do professor urbano, pode bem sair desse lugar de tudo saber, o que tudo domina, para assentir ao lugar de prótese. Esse termo prótese é pertinente, segundo o autor, pois diz de um lugar provisório, ao mesmo tempo em que é suplente, contingente, destacável. Assim o autor conclui que:

Aquele zeloso professor primário esmera-se em andar na corda roída, mas, como todo mortal, por mais que presuma o rompimento da corda, não deixa de se sobressaltar quando ela parte. Ele é só um mestre periodista encarcerado no corpo de um professor. Paga o preço dessa impostura. Ele não sabe que não há necessidade que se tenha alguém ali. Permanece, porém, solidamente obstinado, portanto a sua prótese. (...) Um mestre nunca é o derradeiro, ele é apenas uma passagem, uma dobradiça através da qual se abre a janela a incitar os tantos conduzidos à travessia (PEREIRA, 2005, p.246, grifo nosso).

Nesse sentido Pereira (2005) aponta para o professor a sua imperfeição, ou seja, mostra-lhe que a condição de um transmissor do conhecimento não lhe dá o status de completo, de tudo saber. Por isso o professor está no lugar de prótese, de algo que

precisa ser retirado para que o aluno possa continuar caminhando em busca de seu próprio crescimento.

Se a percepção do lugar do professor como o de uma prótese for entendida como uma posição de passividade, as análises feitas por Gutierrez (2002) em suas considerações sobre os professores que conseguem transmitir o conhecimento formal aos seus alunos contrariam essa argumentação. Para a autora o professor tem uma tarefa ativa no ato educativo, pois em sua pesquisa constatou que os professores se posicionam como castrados<sup>6</sup> apesar de não abrirem mão de seus lugares de autoridade, ou seja, são aqueles que buscam o saber (o desejo por saber) e não são a encarnação do saber. Afirma a autora que o discurso destes mestres é atravessado pela certeza do valor simbólico de seu papel a partir do qual estes lidam com os testes dos adolescentes (perguntas e situações constrangedoras) e com a desvalia imaginária presentes atualmente, que os empurra para o campo da impotência.

Batista (2008), ao contrário de Gutierrez (2002), se propõe a discutir sobre o desencontro entre o aluno e o professor no processo de transmissão do conhecimento. Em sua dissertação sobre o declínio contemporâneo da transmissão na formação, Batista (2008) trabalha com o fato de que os adultos (pais e professores) têm lidado com as crianças (filhos e alunos) como se fossem responsáveis por desenvolver ou estimular suas competências e habilidades entendidas como naturais.

O autor ressalta que é possível pensar que a desautorização moderna dos sujeitos em face da transmissão das marcas simbólicas deriva de uma ilusão, consolidada na pós modernidade, em torno da pretensa superação dos ideais humanistas da educação, o que acabou precipitando a corrosão do que se idealizava da escola. O ideal de formação cultural foi substituído por finalidades pragmáticas científicas, em que a função do professor agora é descobrir habilidades e competências em seu aluno. As reformas instauradas pela psicologia e empreendidas no campo pedagógico nas primeiras décadas do século XX promoveram uma familiarização da esfera escolar em detrimento do público. Nesse momento a escola voltou-se para a criança e adaptou-se a ela sob o argumento de livrar a criança da arbitrariedade dos adultos.

---

<sup>6</sup> A castração para a psicanálise refere-se ao momento em que a criança passa a perceber as diferenças nos órgãos genitais masculinos e femininos. Essa diferenciação vem acompanhada da entrada de um terceiro (o pai) na relação harmoniosa entre ela e a mãe, desmistificando a sua idéia de completude narcísica, ou seja, a criança sentia-se como o único objeto de desejo da mãe, como quem a completava e por quem se sentia completo. A castração mostra ao sujeito a sua falta e, portanto, a sua impossibilidade de

Isto quer dizer que não se deveria permitir que as crianças, no atinente à aprendizagem formal, fossem entregues a si mesmas ou a seus próprios recursos individuais ou coletivos, ou seja, que as crianças não poderiam ou não deveriam se educar sozinhas (...), uma vez que isso corresponderia a abandoná-las a uma espécie de orfandade simbólica (BATISTA, 2008, p.130).

A argumentação de Batista (2008) possibilita pensar que na transmissão formal do conhecimento o adulto, seja ele pai ou professor, tem uma participação ativa nesse processo. Existe uma diferença marcante entre as gerações, ou seja, entre o adulto e a criança, entre o aluno e o professor, entre aquele que pensa transmitir o que sabe a aquele que nada sabe. Para o autor é extremamente importante que o professor (o adulto) não se coloque como um mediador da aprendizagem de seu aluno, como se o conhecimento do aluno já estivesse dentro dele esperando ser aflorado. Nessa relação de ensino e aprendizagem o professor veicula inconscientemente ao seu aluno marcas significantes de sua pertença à tradição, além disso, o seu estilo de dar aula e sua personalidade ensejam efeitos transferenciais munidos de efetiva eficácia simbólica.

Não é coincidência que aqueles professores que deflagram os conteúdos escolares e, conseqüentemente, a própria instituição escolar, acabam interrompendo uma veiculação de traços significantes que é indispensável para a fertilização simbólica dos alunos. Desse modo, não é de se espantar que mediante uma transmissão consciente de conteúdos escolares dos quais não se acredita (uma transmissão negativa), a escola siga se descaracterizando crescentemente de forma a se tornar irremediavelmente chata,

e isso exatamente porque, ao contrário então de alargar os horizontes não escolares dos alunos por meio de uma veiculação a priori indeterminável de significantes de desejo inconsciente, ela agora se limita ao papel propriamente achatador ou afunilante de fazer apenas desabrochar a rota já profetizada das habilidades naturais ou intrínsecas dos alunos (BATISTA, 2008, p.131-132).

Para o autor, o mestre contemporâneo renuncia, e sem se dar conta disso, à impossibilidade da educação, à impossibilidade do encontro narcísico entre as gerações, aderindo a uma infinidade de maneiras certas de dar aula, assim como explica a psicologia, principalmente numa postura de ser empático em relação à criança/ao seu aluno, levando com isso a evitação a todo custo de conflitos. A psicologização da pedagogia acabou por substituir a imagem da criança como um ser incompleto que

---

completude, de ser perfeito. É a busca por completude que move o sujeito na vida. Só quando ele se percebe castrado, isto é, incompleto, é que pode buscar o conhecimento.

necessita do adulto para formar-se por uma imagem de uma criança pronta que necessita do adulto apenas como mediador, um estimulador das capacidades inerentes à criança.

Inverteu-se sua lógica: o que antes era levar a escola para o mundo transformou-se em levar o mundo para escola. Assim, a escola passou a se submeter ao mundo externo a ela (imperialismos, capitalismo) principalmente com a inserção da psicologia dentro da escola (pedagogia psicologizante). Por isso, por conta dessas exigências feitas pela psicologia, a escola passou a considerar mais relevante aquilo que as crianças traziam para dentro da escola do que propriamente aquilo que a escola deveria ensinar/transmitir, o que implicou que os professores deveriam passar agora a aprender com as crianças aquilo que lhes competia ensinar. Fato que corrobora para naturalização do desenvolvimento infantil, ou seja, a criança já contém dentro dela tudo o que necessita para seu desenvolvimento e cabe ao professor apenas mediar o desenvolvimento dessas habilidades. Então, em decorrência dessa naturalização, o adulto precisa cuidar para não traumatizar a criança com alguma imposição, ou seja, “julga que somente aquilo que as crianças aprendem por si mesmas, aquilo que fazem pelas próprias mãos, é natural e estimulante, enquanto que aquilo que se lhes transmite seria deletério e autoritário” (BATISTA, 2008, p.154). Em suma a criança precisa ser sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Discutir a possibilidade ou a impossibilidade de transmissão do conhecimento, de acordo com que foi possível apreender das pesquisas acima analisadas, nos permite perceber que a relação que o professor estabelece com o saber, ou melhor, com o desejo de saber, é extremamente marcante para pensarmos como é sua relação com o ato de educar e com o seu aluno. As pesquisas de Batista (2008), Frasseto (2001), Gutierrez (2002), Alves (2002), Fogaça (2005) e Pereira (2005) traduzem de maneira geral o fato do professor, ao ensinar, tentar se livrar das diferenças, das incertezas e do desconhecimento, na tentativa de não perder o controle, a autoridade, enfim a posição idealizada de Mestre.

A possibilidade de transmissão de um conhecimento formal está justamente em conseguir perceber-se como um ser faltante, um ser castrado. À medida que o sujeito percebe-se castrado passa a buscar o conhecimento, pois não o possui de forma completa, passiva. Ao contrário, o sujeito castrado é aquele que luta para buscar o conhecimento, que se apropria de seu desejo de conhecer. Além disso, aquele que

consegue transmitir o conhecimento revela-se um sujeito que se apropria de sua autoridade diante do saber, sem, contudo, impor, narcisicamente, seu saber ao outro.

Em contrapartida, a impossibilidade de transmissão revela um sofrimento narcísico, em outras palavras, aponta para o professor a sua impossibilidade de tudo saber, de ser completo e, portanto, receber de seu aluno toda a admiração e respeito que sua perfeição merece. Nesse sentido, estabelece-se o par: suposto-saber e suposta-ignorância. De um lado está o professor que tudo sabe e de outro está o aluno que nada sabe. O aluno corre o risco de não implicar-se no seu processo de aprendizagem e o professor, por sua vez, corre o risco de invadir seu aluno com todo o seu suposto conhecimento. O palco está armado para as relações violentas.

Por outro lado, a impossibilidade de transmissão na formação também revela outro par: um sujeito que tudo sabe e que possui todas as técnicas para transmitir o conhecimento formal para o outro que tem todo o conhecimento dentro de si e que precisa do primeiro para mediar o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma não há relação entre os integrantes desse par, uma vez que o que medeia essa relação é a técnica (a didática).

O que vale salientar dessas considerações é o fato que a transmissão ou não do conhecimento em si é apenas uma conseqüência de algo que é anterior a ela. O que é possível destacar dessas pesquisas, de maneira geral, é que o que importa é o valor simbólico que cada professor atribui à sua profissão, articulando a dor por não ser completo com o desejo de buscar o conhecimento, abrindo espaço para que o outro busque o conhecimento.

## 5. DISCUSSÃO

Ao analisar esse conjunto de teses e dissertações presentes nas categorias ‘O olhar do professor sobre o ensinar e os aspectos criativos da docência’, ‘Mal-estar docente’ e ‘Impossibilidade x possibilidade na transmissão do conhecimento’, percebe-se a utilização recorrente da abordagem lacaniana, sendo que apenas uma dissertação utilizou-se das contribuições psicanalíticas de Melanie Klein. Isso significa dizer que dos trabalhos presentes nas categorias selecionadas nenhum faz uso do aporte teórico winnicottiano, que foi o autor psicanalítico escolhido, juntamente com Freud, como referencial teórico da presente dissertação.

Além disso, das pesquisas analisadas observa-se que há uma maneira recursiva de tratar o sofrimento do professor e as suas dificuldades com a educação. A leitura e análise desses trabalhos permitiram perceber que o conceito de idealização é uma característica observada pelos autores e tratada como algo que afeta a maneira do professor lidar com a realidade externa frustrante.

Assim, o enquadramento da situação escolar nos moldes idealizados pelo professor torna o educar uma tarefa impossível, pois o professor sofre porque idealiza a situação escolar, os alunos e o seu próprio trabalho.

Para a psicanálise a idealização desconsidera o outro uma vez que não consegue olhá-lo como um sujeito com qualidades e defeitos e, principalmente, como alguém diferente. Relembrando as palavras de Laplanche e Pontalis (2004, p.224) a idealização é um “processo psíquico pelo qual as qualidades e o valor do objeto são elevados à perfeição.”

Para Freud (1914/2006), a idealização é um processo que está relacionado com o objeto de investimento da libido, em que este é exaltado sobremaneira na mente do sujeito, aumentando as exigências que o ego faz sobre si mesmo e contribuindo para a repressão como um dos mecanismos de defesa, retirando da consciência aquilo que causa sofrimento. Assim sendo, fica mais difícil entrar em contato com o sofrimento causado pelas exigências internas, pois a idealização faz com que o sujeito projete no outro aquilo que não pertence ao seu ideal de perfeição. Dessa forma, o indivíduo encontra dificuldade em responsabilizar-se por aquilo que acontece com ele e a sua volta, culpando o mundo externo pelas suas dores. Nota-se que a idealização está



marcada fortemente pelo narcisismo, uma vez que o objeto é tratado como se fosse o próprio ego.

Sendo assim, a idealização faz com que o professor paralise diante das limitações próprias do processo educacional, principalmente diante de suas próprias limitações enquanto sujeito. A limitação é, então, a impossibilidade do sujeito ser perfeito. Complementar a essa idéia, as pesquisas sobre o mal-estar docente (BARROSO, 2008; LIMA, 2001; MEDEIROS, 2001; AGUIAR, 2006) apontam que o professor idealiza uma prática com poucos conflitos, em que seja visto como autoridade, exigindo do outro (aluno, os pais dos alunos e a administração escolar) o reconhecimento pela sua energia investida, bem como o retorno em forma de amor e admiração. Assim, é possível perceber que não há espaço para o que não esteja planejado na mente do professor e, então, tudo que saia de seu roteiro imaginado é sentido como desvalorização de seu trabalho e dele mesmo enquanto pessoa.

Para Freud a sublimação poderia ser uma saída saudável em contrapartida à idealização. Diferentemente da idealização que age sobre o objeto, a sublimação diz respeito à própria libido objetal. Ou seja, o foco deixa de ser o objeto externo e a maneira como ele se apresenta na mente do sujeito, e passa a ser a forma como cada indivíduo investe a sua energia nos objetos de amor, levando em consideração a realidade externa. Retomando as palavras de Freud (1914/2006, p.101), a sublimação “consiste no fato de o instinto se dirigir no sentido de uma finalidade diferente e afastada da satisfação sexual; nesse processo, a tônica recai na deflexão da sexualidade”. Dessa forma, a sublimação trata-se de uma maneira que o sujeito encontrou para lidar com a frustração narcísica, de forma que as exigências do ideal do ego possam ser atendidas sem precisar utilizar o recurso da repressão.

É fato que a educação escolar brasileira está passando por um momento de crise: baixos salários, violência escolar, pouco (ou nenhum) investimento nas escolas públicas, analfabetismo, entre outros. No entanto, o que as pesquisas sobre o mal-estar docente apontam é que se o professor pudesse transformar o seu sofrimento (e dificuldades) em criatividade, traria benefícios à sua identidade (pessoal e profissional) e, conseqüentemente, ao trabalho decente.

O desejo de pesquisar sobre a relação entre dificuldade de ensinar e criatividade encontra reflexo nessa possibilidade de transformar as dificuldades através da criatividade. Winnicott (1975), como já foi dito anteriormente, aborda a criatividade

como a capacidade que o indivíduo possui para buscar gratificações pessoais em meio às frustrações que a vida real apresenta. Isto significa que o sujeito precisa encontrar uma maneira pessoal de considerar seu mundo interno, sem, contudo desconsiderar a realidade externa. Para ele a criatividade surge exatamente no momento da desesperança, em que a sua possibilidade de pensar e agir são consumidas pela frustração advinda da realidade externa. A frustração é sentida como tão grande que Winnicott diz que a personalidade passa por um momento de não integração. Assim, a criatividade está justamente na possibilidade que o indivíduo possui de reintegrar sua personalidade e voltar a encontrar capacidade de pensar e agir no ambiente, transformando-o.

A educação escolar brasileira tem colocado à prova constantemente essa capacidade de reintegração do professor. Se o professor sucumbe à desesperança a tendência é se afastar (física e emocionalmente) da escola, pois esse ambiente torna-se sinônimo da sua dor e da sua incapacidade de encontrar satisfação no ofício que escolheu (e que antes poderia ser sentido como prazeroso).

A pesquisa de Barroso (2008), ao abordar os altos índices de licença médica nas escolas públicas, aponta que os professores acreditam que se afastando das salas de aula deixariam de preocupar-se com a escola de um modo geral e voltariam a ser saudáveis. No entanto, comprova a autora que isso não acontece, pois os professores não deixam de ocupar suas mentes com os problemas escolares, uma vez que fantasiam que seus alunos só poderiam aprender se estivessem sob suas orientações. No fundo, os professores se sentem altamente responsáveis por tudo o que acontece na educação escolar brasileira.

A partir disso é possível pensar que em meio a tantas idealizações os professores assimilam as frustrações como altamente lesivas ao seu psiquismo, fazendo com que seja cada vez mais difícil reintegrar o seu self e, portanto, encontrar saídas criativas para as dificuldades.

Winnicott (1975, p.29) salienta que a aceitação da realidade externa nunca é completa, pois “nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência”, isto é, o espaço transicional. A expressão dessa área intermediária também pode ser observada no trabalho docente na medida em que o professor consiga lidar com as exigências provenientes da vida real.

Winnicott complementa essa ideia ao conceituar os objetos e fenômenos transicionais. Ele salienta que os fenômenos transicionais são uma criação pessoal que auxilia cada indivíduo na dura empreitada de relacionar as realidades interna e externa. No entanto, a grande novidade na obra winnicottiana, como já foi visto, é justamente verificar que essa área transicional não se localiza em nenhuma dessas realidades, ou seja, o espaço transicional ajuda o sujeito a enfrentar as frustrações que o mundo real impõe aos seus desejos porque essa experiência proporcionada pela área transicional nunca será contestada, pois ela só existe na mente do sujeito. Resumidamente, a percepção das duas realidades permite a criação dessa terceira realidade.

Nóvoa (2011) em uma palestra proferida na Faculdade de Educação da USP-SP apresenta a Pedagogia como a terceira margem do rio. Ele o faz como metáfora de um conto de mesmo nome de João Guimarães Rosa. Para Nóvoa (2011) a Pedagogia não pode mais se enquadrar nas dicotomias ensino ou aprendizagem, valorização do conhecimento ou do sujeito, ênfase no método ou no conteúdo, entre outras dicotomias, pois a Pedagogia habita as duas margens do rio e vive no meio, no lugar por onde o rio corre e proporciona a viagem do navegante. Para ele a pedagogia é essa viagem. A viagem com o outro e em direção ao desconhecido, ao desenvolvimento.

Na interface educação e psicanálise talvez seja possível traçar um paralelo entre a terceira margem do rio proposta por Nóvoa e o espaço transicional teorizado por Winnicott. Assim como para Nóvoa a terceira margem é o próprio rio composto por suas margens e pelo caminho das águas que leva o navegante, para Winnicott o espaço transicional é o próprio sujeito tentando elaborar as exigências feitas pelas realidades interna e externa para criar o seu caminho rumo ao desenvolvimento saudável.

Fazer uso do espaço transicional permite ao sujeito brincar, ou seja, utilizar-se de sua espontaneidade, o que significa confiar nas suas atitudes de forma a considerar a existência do outro e, portanto, a sua diferença. É possível dizer que ser espontâneo é conseguir olhar para si mesmo e enxergar defeitos e qualidades e, mesmo assim (e apesar do sofrimento), confiar na sua capacidade de crescimento.

A partir das considerações das pesquisas que abordam os aspectos criativos da docência (BERTÃO, 2005; DIAS, 2003; CORREA, 2005) observa-se que o professor está perdendo a sua identidade profissional, está mais preocupado em saber como pode eliminar as suas dificuldades buscando, na didática e na psicologia, metodologias de ensino que o permitam transmitir o conhecimento a todos os alunos sem nenhuma falha.

Isto é, o professor perdeu a sua espontaneidade no ato de educar, perdeu a confiança em si mesmo e que pode ser capaz de lidar com os imprevistos e dificuldades da educação. Tanto isso é verdade que as pesquisas apontam como o docente coloca-se passivo diante das interferências de outras áreas do conhecimento (psicólogos, médicos, nutricionistas, enfim, os técnicos da educação) aceitando a sua imposição de qual seja a forma certa de educar.

Com a entrega do saber da educação para outras áreas do conhecimento, o professor se esquiva de pensar sobre a sua prática, pois sempre fica a espera da próxima orientação. Assim, o professor se nega a perceber que está em constante contato com o diferente de cada aluno, por isso lida com o não saber o tempo todo. Isso quer dizer que a cada encontro com seu aluno algo de novo e desconhecido surge nessa relação, fazendo com que o professor precise recriar a sua maneira de educar. A grande questão é que para esse encontro com o desconhecido da educação não há metodologia de ensino que dê conta, pois o que mais vale é a espontaneidade do professor, é a sua confiança em si de que pode encontrar a sua maneira de dar aula e driblar algumas dificuldades.

Essas análises presentes nas pesquisas de Bertão (2005), Dias (2003) e Correa (2005) corroboram com as ideias trazidas por Nóvoa (2011) e Winnicott (1975). O uso da espontaneidade pelo professor no ato de educar permite que ele viaje com seu aluno rumo ao aprendizado, sentindo o medo que o desconhecido provoca, mas sem paralisar diante do sofrimento.

É nessa viagem rumo ao desconhecido que a dificuldade de ensinar se manifesta. O que as pesquisas apontam é que o professor se assusta com a imprevisibilidade do ato de educar e uma das consequências desse temor é a própria dificuldade da transmissão do conhecimento formal. Lidar com as diferenças de cada aluno e precisar recriar a sua maneira de dar aula faz com que o professor entre em contato com o seu não saber, com sua incompletude. Então, diante dessa condição ou o docente sucumbe e paralisa, ou reverte as dificuldades a seu favor, aprende com elas e gratifica-se a partir de sua ação no mundo.

As pesquisas de Bertão (2005) e Aguiar (2006) abordam justamente essas possibilidades. Para essas autoras o sofrimento patológico pode ser transformado em sofrimento criativo, através da re-significação pelo professor de sua prática. Essa re-significação só é possível à medida que o profissional consiga trazer para a consciência

questões inconscientes que o fizeram escolher a docência. Para Bertão (2005) uma saída poderia ser a abertura de um espaço escolar que permitisse aos professores reencontrarem-se com suas histórias de vida, para que então pudessem religar as suas experiências emocionais às experiências da vida real, sem a necessidade de manter no inconsciente as marcas que o formam como sujeito.

Nóvoa (2009) traz como reflexão a importância de aproximar o pessoal do profissional, sem que um necessite anular o outro, antes disso, um serve ao crescimento do outro. Assim, se apropriar da importância dessas dimensões é fundamental para a compreensão da especificidade da profissão docente, bem como o resgate do sentido de aprendizagem. Ou seja, o professor precisa reconsiderar o fato de estar em constante aprendizado e que essa busca o auxilia a encontrar a sua maneira de dar aula.

As pesquisas de Batista (2008), Frasseto (2001), Gutierrez (2002), Alves (2002), Fogaça (2005) e Pereira (2005) ao discutirem a possibilidade ou a impossibilidade de transmissão do conhecimento, corroboram com a proposta de Nóvoa (2009) à medida que demonstram que a relação que o professor estabelece com o saber, ou melhor, com o desejo de saber, baliza a sua relação com o ato de educar e, conseqüentemente, com o seu aluno. Essas pesquisas apontam que o professor, ao ensinar, tenta se livrar das diferenças, das incertezas e do desconhecimento, na tentativa de não perder o controle, a autoridade, enfim a posição idealizada de Mestre. Isso tudo confirma o fato de ser muito difícil para o professor (e para a instituição escolar como um todo) posicionar-se como alguém que tem defeitos e dificuldades e que por trás das competências e habilidades existe um sujeito com uma história de vida da qual precisa apropriar-se. Reconhecer que necessita buscar o conhecimento é o mesmo que reconhecer-se incompleto, imperfeito.

Essa idéia de que o professor necessita de um espaço de troca e de suporte das dificuldades também é um resultado comum às teses e dissertações analisadas, uma vez que elas apontam para a falta de um espaço escolar em que os professores possam falar sobre si, sobre seus dissabores e suas conquistas. O que acontece na sala escolar é um clima de desconfiança, em que os professores ao invés de sentirem-se acolhidos entre os seus colegas sentem-se perseguidos e desrespeitados. Aguiar (2006) fala sobre isso com propriedade ao concluir que os professores necessitam ser reconhecidos entre seus iguais e ter as angústias acolhidas por eles.

Aguiar (2006) e Barroso (2008) afirmam que um espaço de escuta para o professor é algo importante para que ele possa falar sobre seu sofrimento e se posicione

frente ao seu mal-estar, deixando de apontar somente o outro como quem lhe faz mal, como quem lhe persegue. Isso é possível quando o sujeito se posiciona como estranho ao seu próprio sofrimento. O mal-estar dos professores não aparece do dia para a noite, mas se configura como um somatório de experiências desgastantes que desencadeia angústia e sofrimento intensos.

Sobre isso Barroso (2008) observa que os professores adoecem devido à carga emocional e a grande dificuldade de falar sobre ela. A exigência que o professor faz sobre ele mesmo também é projetada nos seus alunos, fazendo com que se distanciem cada vez mais, pois aquilo que é esperado nunca acontece devido às expectativas.

Quando há a circulação do discurso, ou seja, quando aquilo que é falado é escutado por quem fala e por quem se dispõe a ouvir, há a possibilidade de transformação dos atos que causam sofrimento. À medida que o docente fala sobre suas fantasias em relação à profissão, ao ensinar e ao aprender, pode permitir-se sair desse lugar idealizado e viver entre os mortais que erram e buscam o acerto através do aprendizado. A partir do momento que o professor se permitir viver a vida real, talvez ele consiga responsabilizar-se pelo ensinar e não por tudo o que envolve a escola, os alunos, as famílias dos alunos, entre outras preocupações que ocupam a mente do professor e o impedem de realizar seu ofício.

Esse conjunto de sentimentos e ressentimentos configura a dificuldade de ensinar verificada na impossibilidade de transmissão do conhecimento. Essa impossibilidade revela um sofrimento narcísico, em outras palavras, aponta para o professor a sua impossibilidade de tudo saber, de ser completo e, portanto, receber de seu aluno toda a admiração e respeito que seu desejo de perfeição narcísica gostaria de merecer.

Nesse sentido, Alves (2002) considera que essa posição narcísica do professor frente ao processo ensino-aprendizagem faz estabelecer o par suposto-saber e suposta-ignorância. De um lado está o professor que tudo sabe e de outro está o aluno que nada sabe. O aluno corre o risco de não implicar-se no seu processo de aprendizagem e o professor, por sua vez, corre o risco de invadir seu aluno com todo o seu suposto conhecimento. Então conclui o autor: o palco está armado para as relações violentas e agressivas entre aluno e professor, afinal nessa relação saber e ignorância ninguém está implicado no processo educacional.

Batista (2008) mostra que a impossibilidade de transmissão também revela outro par: um sujeito que tudo sabe e que possui todas as técnicas para transmitir o conhecimento formal para o outro que tem todo o conhecimento dentro de si e que precisa do primeiro para apenas mediar o desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma não há relação entre os integrantes desse par, uma vez que o que medeia essa relação é a técnica (a didática).

Por outro lado, a possibilidade de transmissão de um conhecimento escolar pode estar em perceber-se como um ser faltante, um ser castrado<sup>7</sup>. À medida que o sujeito percebe-se castrado passa a buscar o conhecimento, pois não o possui de forma completa, passiva. Ao contrário, o sujeito castrado é aquele que luta para buscar o conhecimento e se apropria de seu desejo de conhecer. A pesquisa de Gutierrez (2002) apresenta bem essa ideia: os professores entrevistados se mostraram envolvidos com o processo ensino e aprendizagem, não impondo seus desejos narcísicos ao outro, auxiliando o aluno a buscar o seu próprio desejo de conhecer. Isso permite pensar que aquele que consegue transmitir o conhecimento revela-se um sujeito que se apropria de sua autoridade diante do saber, sem, contudo, impor, narcisicamente, seu saber ao outro.

O que vale salientar dessas considerações é que a transmissão ou não do conhecimento em si é apenas uma consequência de algo que é anterior a isso. O que é possível destacar dessas pesquisas, de maneira geral, é que o que importa é o valor simbólico que cada professor atribui à sua profissão, articulando a dor por não ser completo com o desejo de buscar o conhecimento, abrindo espaço para que o outro busque o conhecimento.

Diante de tudo o que já foi exposto até agora fica a pergunta: O que é ser um bom professor?

Para Nóvoa (2009) pensar a formação do professor é essencial para a discussão da prática docente e, conseqüentemente, para avaliar a qualidade desse trabalho. É importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

---

<sup>7</sup> Vide nota de rodapé número 5.

Nesse momento cabe reavivar a hipótese proposta na presente dissertação, qual seja a de que existiriam mais trabalhos interessados em diagnosticar o mal-estar docente e, agora é possível dizer, a dificuldade de transmissão do conhecimento formal, do que propriamente buscar saídas criativas para as referidas dificuldades. No entanto, a partir análise do material coletado, isto é, da leitura das teses e dissertações, é possível dizer que as pesquisas têm se preocupado em auxiliar o professor a encontrar novas maneiras de lidar com as frustrações no ato educativo e vão além ao pontuar a necessidade do docente sair do lugar de vítima, de passividade e buscar uma ação transformadora. O lugar indicado para a promoção dessa ação transformadora é o próprio grupo composto por professores.

De uma forma geral, os trabalhos analisados corroboram com a idéia de que os conflitos inerentes à profissão docente precisam ser diluídos e acolhidos dentro do grupo de professores. O grupo passa a ser entendido como um lugar de criação, ambiente em que os docentes buscam a sua maneira de dar aula a partir das trocas com outros professores. É a partir do grupo e no grupo que os professores poderão trocar experiências profissionais e re-significá-las a partir de suas vivências pessoais.

Quando o docente conseguir destituir-se do lugar idealizado de completude e passar a lidar com suas falhas e dificuldades como possíveis promotoras de seu desenvolvimento profissional e pessoal, o ensinar poderá voltar a ser um saber próprio da educação e produzido por professores.

Para Nóvoa (2009) tudo isso serve a afirmar que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão docente e, principalmente, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas imposições vindas do exterior, as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente serão bastante pobres.

A invasão de outros saberes dentro do espaço da educação tem destituído o próprio professor de seu lugar. Nóvoa (2009, p.23) considera que atualmente tem-se “alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores”.

Continua Nóvoa (2009, p.23):

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. Hoje, impõe-se uma abertura dos



professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público.

Ou seja, para que o professor seja respeitado enquanto um profissional que está inserido na sua profissão, buscando o saber e impondo-se como autoridade, ele precisa responsabilizar-se pelo ato de educar com todas as suas especificidades e todas as suas dificuldades. Segundo Nóvoa (2009) a sociedade só respeitará o professor enquanto uma força (potência) profissional a partir do momento em que o docente apropriar-se da seriedade e dificuldade de seu ofício e apresentar essa problemática para a sociedade.

Contudo, nada disso constitui algo a ser mudado do dia para a noite, apesar dessa necessidade ser pulsante. A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades, e como ressaltou Nóvoa há um excesso de discursos pleonásticos e repetitivos, que ainda se traduzem numa pobreza de práticas. O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo. Nóvoa (2009) adverte que os textos, as recomendações, os artigos e as teses são produzidos a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

O que fazer com essa enxurrada de informações que parecem que ao invés de iluminar a prática paralisam o professor diante daquilo que é sentido como acusações ao trabalho docente. Nóvoa (2009, p.27) aponta que em muitos momentos sente como se todos estivessem dizendo a mesma coisa a respeito da educação, “como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas”.

Para o autor tudo isso não passa de discursos gasosos, que de tanto informar ocupam as mentes e impedem o pensamento e a busca por ações significativas. Essas elaborações de Nóvoa fazem pensar naquilo que foi encontrado nas análises das teses e dissertações da presente pesquisa. Ao analisar as pesquisas selecionadas foi possível depreender delas resultados muito semelhantes como já foi dito anteriormente. As pesquisas apontaram a problemática da educação de uma maneira muito parecida, o que faz pensar, a partir das contribuições de Nóvoa, que ao longo da década analisada (1999-2009) os problemas continuam e as possíveis soluções, decorrentes dos debates científicos, não encontram eco na realidade externa.

As propostas de mudança, no que tange ao docente, apontam para a responsabilização do professor no processo educativo, ou seja, dizem da importância

desse profissional sair do lugar ocupado pelas idealizações que só fazem afastá-lo do trabalho docente; pedem que o professor re-signifique a idéia da docência na sua vida, abrindo espaço para o encontro com sua história de vida, juntando experiências pessoais e profissionais; tratam da importância do encontro do professor com sua identidade profissional para que ele sinta-se autor e autoridade do processo educativo e reencontre-se com sua capacidade de dar aula, bem como com sua capacidade de transformar o sofrimento em sofrimento criativo.

Tudo isso leva a crer que pensar a educação e o ato educativo é algo extremamente complexo, transformar a prática docente a partir dessas reflexões também se torna muito difícil. No entanto, são justamente essas reflexões que trazem a educação para o âmbito do mundo real, ou seja, fora do campo das idealizações pelo qual transitam os professores relatados pelas pesquisas analisadas.

Viver no mundo real, conforme a conceituação de criatividade proposta na presente dissertação, é encarar as frustrações e buscar novas maneiras de gratificação. Tomar contato com as dificuldades e o sofrimento referentes à educação e ao ato de educar é uma forma do sujeito encarar a frustração para então buscar na sua história de vida uma maneira de reverter o sofrimento em criatividade.

Quando a criança brinca, ela está justamente aprendendo a encontrar saídas diferentes para aquilo que lhe causa frustração, para as coisas da vida que ela ainda não entende. À medida que a criança cresce e transforma-se em adulto a capacidade de brincar ainda continua, ou seja, para usar da espontaneidade própria da brincadeira o adulto precisa ter internalizado um espaço que o permita a reestruturar-se diante da impossibilidade da realização de seus desejos considerando a forma como se apresenta a realidade externa. Nesse espaço – o espaço transicional – o sujeito utilizará de sua criatividade e tentará encontrar no mundo externo frustrante algo que lhe dê satisfação.

O professor precisa ser essa criança que brinca de dar aula, no sentido de agir espontaneamente com as diferenças de seus alunos e com os problemas inerentes à educação escolar brasileira. O brincar não é fazer de conta que dá aula, ao contrário é encarar o dar aula como uma produção sua, algo que é feito por ele e que mais ninguém tem a capacidade de fazer igual, afinal ele é uma pessoa única, nascido de uma história única e crescido dentro de uma família com especificidades próprias. O brincar serve ao professor como o seu teste de realidade, em que ele poderá colocar-se de maneira inteira diante do ofício que escolheu.

Enquanto ensina o professor brinca de dar aula e, enquanto brinca pode ser criativo, deixando de lado a necessidade de ser perfeito. A perfeição enrijece ao passo que a espontaneidade produz movimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Re-nascido,  
ele reconhece,  
ele tem piedade.*

*Enfim,  
ele pode  
ensinar.*

*(Michel Serres apud Nóvoa, 2011)*

As palavras de Michel Serres fazem pensar sobre as inconstâncias da educação, sobre a necessidade de cada professor renascer a cada encontro com os alunos. Ou seja, o docente precisa criar e recriar sua maneira de dar aula constantemente. Nesse sentido, não há saber (metodologia, didática) que o ensine a ser ele mesmo: esse é o desafio da prática docente.

O desejo de pesquisar a interface psicanálise e educação surge diante de questionamentos que esbarram nessa dificuldade do professor encarar os desafios de seu trabalho. A dificuldade de ensinar, a falha na transmissão do conhecimento formal ao aluno, parece ser visto como uma falha pessoal do professor. Afinal, ele está tão preocupado em executar a sua tarefa que se esquece de ser ele mesmo, ou seja, ser espontâneo.

A espontaneidade não é privilégio de uns poucos, mas faz parte da constituição dos sujeitos saudáveis<sup>8</sup>. Foi possível verificar ao longo do trabalho que ser criativo é ser capaz de relacionar a realidade interna com a realidade externa (frustrante) e, assim, poder expressar-se de forma espontânea na maneira de viver a vida real. Isso significa que o professor, sendo um sujeito saudável, poderia utilizar-se de sua espontaneidade, no entanto, não tem sabido como. O que se percebe é que a educação está submersa num mar de idealizações e, por isso, não tem conseguido observar-se e tampouco analisar o que se passa ao seu redor. A idealização faz isso mesmo com o sujeito, cega-o diante das possibilidades que a vida oferece, uma vez que não permite que o indivíduo

---

<sup>8</sup> Sujeitos saudáveis no que tange ao desenvolvimento mental. Não se inclui nessa categoria as psicoses, as psicopatias e as perversões.

reconheça o outro como um ser imperfeito, ou seja, diferente dele, com qualidades e defeitos.

Isso acontece porque a idealização eleva o objeto ao status de perfeição, incapaz de cometer erros nem provocar o sofrimento. Para o professor a profissão docente e a escola, de um modo geral, estão nesse lugar idealizado. Isso significa dizer que talvez o professor não suporte o fato de seu ofício ser repleto de falhas e incertezas, e a escola ser cheia de alunos com dificuldades de entender aquilo que o professor se propõe a ensinar. Além disso, talvez seja incabível ao docente não ser valorizado como deseja pela administração escolar e pelos governantes que investem quase nada na educação e pagam-lhe baixíssimos salários.

Com tudo isso em mente como é possível sobrar espaço para a relação professor-aluno, e para a relação ensinar-aprender. As intempéries da educação não devem ser desconsideradas, afinal é preciso reformular muitas coisas no âmbito social e político. Mas até mesmo para enxergar a necessidade de mudança é preciso sair desse lugar idealizado e buscar maneiras de transformar a realidade externa frustrante.

Ao contrário disso, o que se vê são muitos professores paralisados diante das adversidades do cotidiano escolar, esperando passivamente que alguém faça alguma coisa pela educação. Os docentes estão adoecendo física e mentalmente, afastando-se concretamente da escola através de licenças médicas. Não conseguem mais reconhecerem-se na profissão e, por isso não encontram sentido no que ensinam.

Se os próprios professores não encontram significado para o que transmitem, como os alunos receberão o que eles têm a oferecer?

A partir desse questionamento é possível pensar que a educação precisa ser resgatada pela própria educação. Existem tantos saberes tomando o seu espaço que o professor tem sua mente ocupada com uma série de recomendações invasivas e impositivas. Um exemplo disso é a própria psicologização da educação: a psicologia está presente no discurso dos professores seja para o bem ou para o mal. Durante muitos anos a psicologia disse ao professor que era seu dever respeitar as condições do aluno para aprender, isso implicava o professor observar as limitações sociais do aluno, como era sua família, em que estágio do desenvolvimento psíquico ele se encontrava, enfim, entre o aluno e o professor passou a existir um continente de recomendações.

É claro que algumas dessas recomendações são valiosas, mas o que se observa é que elas acabaram por destituir o professor de seu lugar de educador. O professor

precisa reconquistar o seu espaço e reconhecer a responsabilidade inerente ao seu ofício. A sua função é ensinar, é transmitir conteúdos formais aos seus alunos e, principalmente, através de seu desejo de ensinar ajudar seu aluno a encontrar-se com o desejo de aprender. Contudo, o desejo de ensinar só emerge a partir do gosto pelo aprender. Não há como dicotomizar, de um lado o ensinar e de outro o aprender, como se quem ensina já soubesse de tudo.

Reconhecer-se como um sujeito que também precisa buscar o conhecimento é o que o professor pode transmitir ao seu aluno e, portanto, ambos vão navegar por essas águas do desconhecido.

Ao pesquisar a relação entre dificuldade de ensinar e criatividade foi possível encontrar estudos que apontavam a criatividade como uma ferramenta fundamental para que o professor transformasse a realidade educacional frustrante em algo que lhe traga satisfação, mas para que isso possa acontecer o professor deve resgatar a sua história pessoal e profissional dentro do grupo de professores. Isto é, um espaço de fala e escuta do professor pode ser um lugar em que o docente encontre-se com a educação e com o desejo de ser professor.

O grupo como possibilidade de criação também é o lugar de encontrar-se com as limitações. Não há uma fórmula mágica que faça a educação escolar brasileira não enfrentar crises e dissabores. O que é possível, dentro do impossível da educação, é resgatar a responsabilidade do professor pela educação e a sua capacidade de tolerar as frustrações que irá enfrentar todos os dias da sua atividade profissional para, então, conseguir transformá-las em aprendizagem e realizações.

É importante considerar o fato de que os cursos de formação de professores são protagonistas dessa retomada da educação pela educação. Afinal neles estão os professores dos futuros professores. As futuras pesquisas poderiam dar importância ao valor ímpar que a formação de professores tem para a educação escolar.

Será que os pedagogos saem da graduação com a dimensão da responsabilidade que terão daquele momento em diante?

Não seria o momento de voltar a atenção à formação do professor para tentar compreender o que leva um indivíduo a escolher essa profissão e, até mesmo, como ele imagina que seja a sua função?

São questionamentos que a presente dissertação não dá conta de responder, mas a escolha da pesquisa bibliográfica como opção metodológica abriu um campo para a

compreensão do que se tem produzido sobre as dificuldades do professor no ato de ensinar e se ele consegue encontrar ou não saídas criativas para as referidas dificuldades. Além disso, a análise dos resultados aqui presentes pode auxiliar os futuros estudos a iniciarem suas pesquisas em bases mais sólidas e, até mesmo, suscitar novas perguntas que promovam o desenvolvimento das pesquisas na educação escolar.

## REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C.B.; KALMUS, J; PAPARELLI, R; PATTO, M.H.S. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v30, n1, p.51-72, 2004.

AGUIAR, R.M.R. **Sofrimento psíquico de professores: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação**. 171f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, 2006.

ALTARUGIO, M.H. **“Este curso não se adapta à minha realidade”- os conflitos de professores de química em formação continuada**. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – modalidade Física e Química), Universidade de São Paulo, 2002.

ALVES, Fernando Donizete. **Olhando a sala de aula como espaço para o desejo: algumas reflexões**. 112f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2002.

ALVES, Fernando Donizete. **O lúdico e a educação escolarizada da criança: uma história de (des)encontros**. 213f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008.

AMARAL, A.C.P. do. **A relação professor-aluno sob o olhar da professora de educação infantil: um estudo a partir de Pichon-Riviere**. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003.

ASSIS, M.B.A.C.; OLIVEIRA, M.L. A psicologia do educador – a criança e o adolescente na atualidade. In: OLIVEIRA, M.L. (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 239-251.

BARROSO, Betânia de Oliveira. **Para além do sofrimento: uma possibilidade de re-significação do mal-estar-docente**. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BARONE, L.M.C. Escolarização e construção da identidade: reflexões para a formação do educador. In: OLIVEIRA, M.L. (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 165-172.

BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio na formação: notas psicanalíticas**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BERTÃO, F. R. B. M. **Desejo de ser professor de educação infantil: Contribuições para estudo da constituição do sujeito no trabalho**. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2005.



CORREA, S.R.R. **Construções de saber em histórias de vida de professor: uma abordagem a partir de Freud e do último ensino de Lacan.** 313f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COUTO, M.J. de B.D. **A sedução e a tarefa de educar – um enfoque psicanalítico.** 182f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2002.

DIAS, A.L. **A atuação do professor na contemporaneidade: uma escrita de seu mal-estar.** 147f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DIAS, A.T.T. **Pesquisando a relação família-escola: o que revelam as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

DOMINGUES, K.G. **Prometeu em sala de aula: o professor e a sua responsabilidade social do aluno criativo.** 141f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

ENGUITA, Mariano, F. Ambigüidade docente: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n4, 1991.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor.** Porto – Portugal: Editora Porto, 1999, p. 93-124.

FERREIRA, N.S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n79, Agosto/2002.

FOGAÇA, M.R. **Transmissão: o nó que ata e desata – uma leitura psicanalítica do ato educativo.** 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

FONSECA, A.C.E.A. **Contribuições da psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na rede municipal de ensino em Olinda.** 146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FRASSETO, A.C. **O ‘furor docendi’ como dispositivo escolar de subjetivação da infância: estudos de êxito e fracasso na alfabetização.** 133f. Tese (Doutora em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2001.

FREUD, S. Uma breve descrição da Psicanálise (1924 [1923]). In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. O ego e o id (1923). In Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Esboço de Psicanálise (1940[1938]). In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XIV. Rio de Janeiro: Imago, 2006

FREUD, S. (1908) Escritores criativos e devaneios. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1911) Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1925) As resistências à psicanálise. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XIX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. (1920) Além do Princípio do Prazer. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FROHLICH, C.B. **Nas dobras de um conto:** leitura e transmissão num clube do professor leitor-escritor. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GAY, Peter. **Freud: Uma vida para o nosso tempo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAÑA, Roberto B. Freud em Winnicott. In: \_\_\_\_\_. **Origens de Winnicott:** ascendentes psicanalíticos e filosóficos de um pensamento original. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.19-54.

GUIMARÃES, A.A. **O amor e o ódio na vida do professor:** passado e presente na busca de elos perdidos. 198p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GUTIERRA, B.C.C. **O mestre (im)possível de adolescentes:** abordagem psicanalítica. 193f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Universidade de São Paulo, 2002.

HARTMANN, R.J. **O humor levado a sério:** um estudo sobre o humor e suas possíveis contribuições para as relações de aprendizagem. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

KIM, L.M.V. **Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com um grupo de alunos.** 396f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de São Paulo, 2008.

KUPFER, M.C. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação.** 2ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAPLANCHE; PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise.** 4ed. 2 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, M.A. de. **Então, eu caí no magistério: o mal-estar docente e a psicanálise.** 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

LIMA, M.A.M. **O professor, o saber e o laço de educar.** 178f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

LISONDO, A.B.D. No fim do milênio: por que é cada vez mais difícil aprender? In: OLIVEIRA, M.L. (Org.). **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 17-78.

LEVISKY, F.B. **Contribuições da psicanálise para a educação: o grupo como sujeito de criação.** 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade de São Paulo, 2008.

LOPES, S.C. **A criança e a indisciplina escolar: à luz a da teoria psicanalítica.** 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1999.

MARIN, A.J; BUENO, J.G.S; SAMPAIO, M. das M.F. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v35, n124, p. 171-199, 2005.

MEDEIROS, C.P. de. **Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise.** 115f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2001.

MONTEIRO, L.A. **A transferência e a ação educativa.** 115f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

NÉDER, A.S.C. **Educação: criação ou técnica?** Contribuições da educação informal na comunidade jazzística. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2001.

NISKIER, T.B. **Contratransferência e o professor: um novo lugar para o afeto na educação?** 284f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA: Lisboa – Portugal, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acessado em julho de 2011. Site: [www.iea.usp.br/midiатеca](http://www.iea.usp.br/midiатеca).

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v25, n89, versão impressa, 2004.

OLIVEIRA, M.L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V.A.(Org). **Humor e Alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 75-102.

OLIVEIRA, M.L. (Org.). **O Acolhimento do Desejo na Educação** – Um Desafio para Educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, M.L. Contribuições da Psicanálise para a Compreensão da Criatividade. In: Vasconcelos, Mário Sérgio (Org). **Criatividade**. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

OLIVEIRA, M.L. de. **Alice no país das maravilhas e Emia: Winnicott e a educação**. 156f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OUTEIRAL, J. Trabalho com grupos na escola. In: OUTEIRAL, J; CEREZER, C (Org.). **O Mal Estar na Escola**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003, p.9-22.

PAULO, T.S. **Histórias de vida de professores e as marcas de um estilo: educar - uma tarefa possível**. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

PATTI, E.A.de M.R. **Novas perspectivas no trabalho do agente educacional na educação da criança: uma visão bio-psico-social**. 170f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2004.

PEREIRA, L.P. **O sentido de pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar**. 260f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

PEREIRA, Maria Rosa. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, C. (Org). **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994, p.207-216.

RADINO, Gloria. **Branca de neve educadora**: o imaginário em jogo. 343f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2001.

RIBEIRO, M.J. **O ensinar e o aprender em Winnicott**: teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à psicologia escolar. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ROMUALDO, E.M.F. **A emergência de perspectivas multidimensionais para a educação**: investigando a saúde física e emocional do professor frente aos desafios e conflitos do trabalho docente. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Alagoas, 2003.

SAFRA, Gilberto. Princípios do atendimento clínico winnicottiano. In:\_\_\_\_\_. **Revisitando Piggle**. Um caso de psicanálise segundo a demanda. São Paulo: Edições Sobornost, 2005, p.15-32.

SANTOS, J.M.S. dos. **A transferência no processo pedagógico**: quando fenômenos subjetivos interferem na relação ensino-aprendizagem. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SANTOS, M.J.E dos. **Ludicidade e educação emocional na escola**: limites e possibilidades. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2005.

SCHRAMM, S.M.O. **A construção do eu no contexto da educação infantil**: influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo. 270f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceara, 2009.

SCHONARDIE, E.F. **Educação, mal-estar e psicanálise**. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul, 2000.

SCORTEGAGNA, S.A. **Professor: figura estruturante do processo ensino-aprendizagem** – uma abordagem psicanalítica do ato pedagógico. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2000.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. **A paixão de formar**: da Psicanálise à Educação. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1994.

SOUZA, R.T. de. **Mal-estar na escola**: uma leitura psicanalítica da dificuldade de aprendizagem. 91f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

VALADARES, J.M. **As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores**: análise de uma prática e seus discursos. 200f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – modalidade física e química), Universidade de São Paulo, 2002.

WINNICOTT, D.W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WINNICOTT, D.W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: \_\_\_\_\_. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2000, p. 316-331.

WINNICOTT, D.W. O conceito de indivíduo saudável. In: \_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 3-22.

WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Editora Porto, 1999, p. 125 - 153.

ZANELLA, A.V.; TITON, A.P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994-2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v10, n2, p.305-316, maio/ago, 2005.

ZANI, M.A.P. **Sonhos que se sonham juntos**. Uma escuta analítica de um grupo de professoras. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2007.

ZORZAN, C.M. **O lugar da subjetividade no processo de aprendizagem**: uma leitura psicanalítica das relações professor-aluno. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Maria, 1999.

## ANEXOS

**Anexo 1:** Tabela das teses e dissertações contidas nas categorias selecionadas para leitura na íntegra.

AUTOR/ANO	TÍTULO	NÍVEL DE PRODUÇÃO	UNIVERSIDADE	DIGITALIZADO
AMARAL, 2003	A relação professor aluno sob o olhar da professora de Educação Infantil: um estudo a partir de Pichon Riviere	Mestrado	Univ. Metodista (Educação)	Não encontrado na biblioteca da universidade
BERTÃO, 2005	Desejo de ser professora de educação infantil: contribuições para estudo da constituição do sujeito	Mestrado	Unesp Assis (Psicologia)	SIM
DIAS, 2003	A atuação do professor na contemporaneidade: uma escrita do seu mal-estar	Mestrado	PUC SP (Psicologia Social)	Busca na biblioteca
CORREA, 2005	Construções de saber em histórias de vida de prof: uma abordagem a partir de Freud e do último escrito de Lacan	Mestrado	USP SP (Educação)	Busca na biblioteca
BARROSO, 2008	Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente	Mestrado	UnB (Educação)	SIM
SCHONARDIE, 2000	Educação, mal-estar e psicanálise	Mestrado	UNIJUI (Educação)	Descartada
LIMA, 2001	Então eu caí no magistério: o mal-estar docente e a psicanálise	Mestrado	UERJ (Educação)	SIM
MEDEIROS, 2001	Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise	Doutorado	USP SP (Educação)	Busca na biblioteca
AGUIAR, 2006	Sofrimento psíquico de	Mestrado	Universidade Católica de	SIM



	professor: uma leitura psicanalítica do mal-estar na educação		Brasília (Psicologia)	
FONSECA, 2009	Contribuições da psicanálise a uma leitura	Mestrado	Univ. Federal de Pernambuco (Psicologia)	Descartada
BATISTA, 2009	O declínio da transmissão na formação: notas psicanalíticas	Mestrado	USP SP (Educação)	SIM
FRASSETO, 2001	O 'furor docendi' como dispositivo escolar de subjetivação da infância: estudos de êxito e fracasso na alfabetização	Doutorado	Unesp Marília (Educação)	SIM
GUTIERRA, 2002	O mestre do (im)possível de adolescente: abordagem psicanalítica	Mestrado	USP SP (Psico Escolar e do Desenvolvimento)	Busca na biblioteca
ALVES, 2002	Olhando a sala de aula como um espaço para o desejo: algumas reflexões	Mestrado	Unesp Rio Claro (Ciências da Motricidade)	SIM
LIMA, 2002	O professor, o saber e o laço de educar	Mestrado	UFMG (Educação)	Descartada
FOGAÇA, 2005	Transmissão: o nó que ata e desata – uma leitura psicanalítica do ato educativo	Mestrado	USP SP (Educação)	Busca na biblioteca
PEREIRA, 2005	A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar	Doutorado	USP SP (Educação)	Busca na biblioteca

**Anexo 2:** Modelo da ficha de avaliação das teses e dissertações lidas na íntegra.

### **Ficha de Avaliação de Teses e Dissertações**

Pesquisador: Luzia Helena das Neves Teixeira

CATEGORIA:

NIVEL DE PRODUÇÃO:

ANO:

INSTITUIÇÃO DE ORIGEM:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:

TÍTULO:

AUTOR:

OBJETIVO:

HIPÓTESE DE PESQUISA:

REFERENCIAL TEÓRICO:

PRINCIPAIS TEÓRICOS:

RELAÇÃO TEORIA E HIPÓTESE:

SUJEITOS DA PESQUISA:

METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS:

METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS:

PRINCIPAIS RESULTADOS E ANÁLISES:

CONSIDERAÇÕES FINAIS: