

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCACIONAL ENQUANTO ATRAVERSADO POR PROCESSOS INCONSCIENTES

Guilherme Gabriel Trevizan (UEL)

RESUMO: O trabalho foi inspirado pela experiência no programa de residência pedagógica na disciplina de português em uma turma de segundo ano. Com o objetivo de estabelecer relações teóricas entre psicanálise e docência, traz conceitos pertinentes aos processos inconscientes e algumas de suas consequências no processo educativo. Parte-se do educar como tarefa impossível e sua relação com a impossibilidade do fazer desejar. A inclusão dos saberes psicanalíticos leva necessariamente a uma implicação subjetiva dos responsáveis pelo processo educacional. A impossibilidade do educar não significa que os envolvidos sejam impotentes para atuar na área. Entretanto, considerar o inconsciente freudiano leva a consequências em que o sujeito precisa colocar algo de si para a realização das atividades, leva à implicação subjetiva.

PALAVRAS-CHAVE: educação; psicanálise; subjetividade.

Introdução

A partir da multiplicidade de formas que um aluno pode se portar em sala de aula, é pensado uma aproximação dos conhecimentos psicanalíticos com o processo educacional, já que essa multiplicidade dispara, também no professor, uma multiplicidade de formas de lidar com as situações ocorrentes e recorrentes nesse ambiente. Não se pode negar a existência de fatores subjetivos, singulares e também inconscientes que atravessam as relações num processo de ensino e aprendizagem. Fatores que atravessam até mesmo as possibilidades de engajamento dos alunos numa determinada atividade educacional, e sobre os quais pouco ou nada se fala no ambiente escolar.

Assim partimos de uma reflexão de Freud (1914) sobre o processo educacional. Para adentrar no que posteriormente Freud (1937) elabora sobre o educar enquanto uma tarefa impossível. O que longe de semear uma visão pessimista, busca, antes de qualquer coisa, compreender os limites do processo educacional e da prática docente.

É importante destacar que a psicanálise pensada no ambiente escolar não se confunde com a prática clínica, pois esta visa a escuta de um sujeito, geralmente com fins de eliminação de um sintoma ou alívio de um sofrimento. Enquanto na escola, e em qualquer ambiente que não um consultório, a psicanálise pode se prestar mais como prática da escuta que consegue

marcar, para cada sujeito, os pontos em que uma queixa, ou uma forma de sofrimento, está ancorada nas próprias fantasias.

O impossível de educar freudiano está relacionado com o impossível de fazer desejar que Lacan (1969-1970) elabora posteriormente. Em poucas palavras, é a impossibilidade de fazer com que o outro deseje aquilo que eu acho que ele deveria desejar. Enquanto professor é natural que eu queira fomentar, no meu aluno, o desejo pela leitura, pelos estudos e pela busca de conhecimento. Este impossível de capturar o desejo do outro é que está na base do impossível de educar. E, em termos psicanalíticos, são esses pontos de impossibilidade que, quando se mostram incontornáveis, geram o mal estar, o sofrimento e os sintomas.

1 Revisão teórica

Freud em “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” (1914) traz noções da relação do sujeito com a escola, com o conhecimento e com os professores. O autor compara a importância de dois fatores distintos: (1) a preocupação do aluno pelo conteúdo ensinado e (2) a preocupação do aluno pela personalidade daquele que o ensina. Como o conceito fundamental da psicanálise é o de inconsciente, não é de surpreender que o pai da psicanálise se refira diretamente a questões que são muito mais subjetivas e singulares também quando vem falar sobre educação. Pode-se facilmente concluir que os conteúdos ensinados e transmitidos na escola pertencem à consciência, e que os fatores sobre os quais pouco (ou nada) se fala e pensa dentro da instituição escola serão os de maior relevância ao considerar o inconsciente freudiano.

Assim o inconsciente possui papel preponderante nas relações, tanto que o interesse do aluno pela personalidade do professor é tão importante quanto seu interesse pelas disciplinas e conteúdos ensinados. Aqui se esbarra no conceito de transferência, pois o estudante possui relações íntimas anteriores com pais, irmãos e outros, e nas palavras de Freud: “Todos os que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos.” (Freud, 1914, p. 287). Quando o inconsciente é considerado, há mais para se pensar do que metodologias e tecnologias de ensino. Há uma relação de transferência do aluno para com o professor, e também uma relação de transferência para com os conteúdos de cada disciplina.

Posteriormente Freud (1937) designa o educar, juntamente com o governar e o curar (ou psicanalisar), como atividade impossível. Impossível no sentido de que não se pode dizer que estará totalmente encerrada, e também porque comumente os resultados são insatisfatórios, sempre falta algo para sua plena conclusão, em educação podemos considerar que sempre há algo mais a ser ensinado e aprendido – não é à toa que muito se fala em formação continuada. O mesmo acontece com o governar, pois é impossível satisfazer aos desejos e anseios de todos os governados. E também com o psicanalisar, afinal, até mesmo as possibilidades de interpretação de um único sonho não podem ser totalmente exploradas e nem todo o mal estar pode ser eliminado pelo tratamento psicanalítico.

Entretanto Freud (1937) faz a importante distinção entre *impossibilidade* e *impotência*, deixando claro que, ainda que sejam tarefas impossíveis de se concluir plenamente e encerrar em definitivo, isso não justifica que alguém se considere impotente ou se abstenha da sua realização. Não é o impossível a causa do sofrimento, mas este advém das formas pelas quais o sujeito elabora os impossíveis, pela forma como consegue (ou não) lidar com eles.

2 Relato

Para o presente trabalho foi selecionada uma aula a ser relatada, a escolha se deu pela diversidade de formas de recepção dos alunos. Longe de fornecer respostas categóricas, foi uma aula que mais contribuiu para suscitar questões que aqui se julga relevantes.

A princípio foram realizadas observações em sala. Nestas observações foi possível perceber um considerável engajamento dos alunos nas atividades propostas pela professora. Foi notado que há diversos perfis de alunos quanto ao comportamento e interesse nos conteúdos ensinados. Desde alunos atentos e que perguntam até aos que não demonstram interesse e nem atenção às aulas e apresentam comportamentos menos desejados numa sala de aula expositiva.

Há também alunos mais apáticos, que, mesmo sem atitudes incompatíveis com a atividade de ensino aprendizagem, não demonstram interesse ativo nem participam da aula. Podemos seguramente considerar também que existem alunos que não participam, porém prestam atenção na maior parte do tempo e assimilam os conteúdos ensinados. Essas observações demonstram a variedade de formas, que os alunos apresentam, de se relacionar

com uma aula, enfim, demonstra a impossibilidade real de dar conta dos desejos e anseios de todo e cada um dos sujeitos presentes numa sala de aula.

Na regência foi possível perceber esses casos todos. Especialmente na aula que aqui será exposta, em que a atividade proposta foi a leitura coletiva do conto “O dia em que explodiu Mabata-bata” de Mia Couto no livro “Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa” (2009). Como a escola recebeu exemplares deste livro, a ideia foi fazer uso desse recurso e também aproximar os estudantes do livro físico enquanto mídia.

A leitura coletiva foi feita com um aluno por vez lendo um ou dois parágrafos. Alguns demonstraram interesse em ler mais, outros não quiseram ler, porém acompanharam a leitura com o livro em mãos. Poucos foram os momentos de dispersão. A leitura do conto despertou a curiosidade dos alunos, já que se trata de uma obra cheia de figuras de linguagem. Com um desfecho descrito basicamente por metáforas e referências mágicas alguns alunos tiveram dificuldade de compreender que o protagonista morre ao final da narrativa. Porém foi notório como alguns alunos compreenderam, já que o método utilizado incluiu o espaço para que os alunos conseguissem expressar o entendimento da obra. A não compreensão das metáforas que concluem o desfecho do conto pode gerar uma resistência inicial à prática de leitura. Mas foi perceptível o fato de que alguns alunos que não compreenderam o desfecho na primeira leitura, após ouvir, dos pares, que Azarias morre ao fim da narrativa, questionaram o residente: “ele morreu mesmo?”.

Isso leva a considerar algum tipo de transferência. O aluno que não compreendeu propriamente o conteúdo do conto numa primeira leitura pôde se inspirar nos que compreenderam, ainda que duvide da compreensão do colega. O ponto relevante, quando se trata de uma prática de leitura coletiva, é que a compreensão vai se fazendo também no coletivo. Após a leitura foi aberto o espaço para que os alunos compartilhassem suas impressões e o que conseguiram apreender do conto. A transferência também está presente no duvidar, de forma oposta à inspiração, ou seja, será que o aluno que duvidou do colega e perguntou ao residente, duvidaria da mesma forma de qualquer outro colega?

Vale destacar que os alunos, em geral, conseguiram manter-se lendo o conto e que ao fim da leitura puderam formar sua compreensão do texto a partir das contribuições dos demais. Questionamentos levaram à explicação das figuras de linguagem, e assim, a uma consequente ampliação das possibilidades semânticas.

3 Discussão

A experiência relatada, com os questionamentos expostos, ilustra o impossível de educar como Freud (1937) bem colocou. Isso não só porque a própria aula relatada não é suficiente para concluir que uma determinada sequência de ações práticas faria com que os alunos estabelecessem uma compreensão plena do texto ou da importância da literatura, seja a literatura em geral ou a literatura africana de língua portuguesa. Afinal, qualquer aula poderia demonstrar tal impossibilidade. Até porque, mesmo uma avaliação não seria suficiente para considerarmos qualquer desses objetivos como plenamente concluídos. O relato ilustra bem pela *diversidade* de atitudes dos alunos frente a um conteúdo que requer mais reflexão e que não foi inicialmente compreensível para todos de modo equânime.

O professor e demais profissionais não que se contentar com um certo limite da prática de ensino aprendizagem, em que determinados resultados já podem ser considerados satisfatórios, ainda que percebidos como distantes de algum ideal. Isso porque nas atividades impossíveis enunciadas por Freud (1937) está latente uma outra, esta enunciada por Lacan (1969-70), o fazer desejar. Tanto no educar, quanto no governar e psicanalisar, está presente o manejo do desejo de outros sujeitos. Dada a impossibilidade do fazer desejar, no sentido de instituir uma causa material para o desejo de outro, vê-se, de perto, a impossibilidade de fazer com que um aluno deseje ler e estudar, assim como é impossível fazer um cidadão desejar seguir as leis e os costumes, ou fazer uma pessoa desejar deitar-se em um divã e falar livremente.

Para Lacan (1969-1970), esse desejo de fazer o outro desejar remonta à própria neurose, já que o neurótico, dentre outras coisas, busca incessantemente capturar o *desejo* de outro. Esse seria o ponto chave do *impossível* ou da *castração*. É impossível fazer com que o outro deseje. E esse pode ser considerado o ponto de limite (ou de castração) também da atividade do professor. Dada a quantidade de vivências e conteúdos mentais que cada aluno carrega e a possibilidade de ele se identificar muito mais com a personalidade de um professor do que com o conteúdo ensinado – e isso ser preponderante para o aprendizado – como Freud (1914) reflete, tem-se a base da impossibilidade do educar que o mesmo autor afirma categoricamente em 1937.

Uma questão que essa discussão suscita é a da importância dos componentes curriculares na formação do professor. Além da própria aquisição de conhecimentos a serem

transmitidos e das metodologias de ensino, que vão prepara-lo para transmitir esse conhecimento; certamente é benéfico também ao professor ter mais ciência dos limites de suas práticas e da quantidade virtualmente infinita de variáveis que afetam a atividade educacional. Assim o docente em formação tem contato com a impossibilidade de prever e controlar os acontecimentos no ambiente escolar, bem como os resultados do processo de ensino. Ou, avançando ainda mais, o professor pode ter também mais consciência de que seus próprios traços de personalidade exercerão influência considerável sobre os alunos e que como Freud (1914) diz, ao lembrar-se também do próprio tempo de escola, referindo-se aos próprios professores: “Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e odiá-los, a criticá-los e respeitá-los” (Freud, 1914, p. 286).

Ao trazer essas ideias para as práticas relatadas, a disposição dos alunos, tanto para a leitura, quanto para realizar contribuições orais, pode ser atribuída tanto aos conteúdos – um conto com linguagem rica e figuras de linguagem com significados a serem descobertos – quanto ao interesse por algum traço, impossível de concluir qual, da pessoa do professor residente. Há que se considerar também o fator de novidade, já que o residente foi alguém totalmente novo para os alunos, e não é difícil compreender que o interesse pelo novo pode estar presente sem grande esforço.

O professor residente não se aproximou pessoalmente dos alunos para que pudesse fazer um relato mais minucioso de quais possíveis traços podem despertar o interesse pessoal dos alunos, inclusive porque tal relato teria de partir de uma escuta específica daquilo que os alunos mesmos diriam. Entretanto, diante desse impossível de capturar algo pode ser falado. Sem pretensão de encerrar as causas do engajamento dos alunos na atividade, é possível dizer que até mesmo o distanciamento é uma qualidade da relação que pode despertar conforto em alguns alunos, enquanto um professor mais maternal ou mais afetivo e próximo pode fazer com que alguns alunos desejem afastar-se e critiquem a postura. Relembrando Freud (1914), o mais provável é que os alunos estejam igualmente inclinados a amar e odiar, a criticar e respeitar. Também alguns alunos fizeram menção às tatuagens do residente e perguntas sobre o significado, custo, tempo de sessões, quando e com qual artista as fez, etc. Trata-se de um traço que pode evocar sentimentos positivos e negativos, ou, dizendo melhor, certamente, ambivalentes.

Ainda é importante salientar que os alunos conversaram entre si sobre os conteúdos, e até duvidaram dos pares, explícito na pergunta “ele morreu mesmo?”. Logo se vê a presença

de mais algumas variáveis inconscientes, as quais: identificação e transferência com as personalidades dos colegas (será que a aluna em questão duvidaria de qualquer um dos pares?); a aprovação do professor por parte de alguns alunos (se eles gostaram desse professor, logo o professor deve ser bom); e talvez até a percepção da importância da aula que pode ser “aferida” pela participação dos demais alunos (se os outros estão participando, então é importante). Há também a transferência possível com a pessoa do professor (esse questionamento seria feito também a outros professores?).

Retomamos agora a importância dos traços de personalidade do professor, mas não para o engajamento dos alunos, e, sim, a partir do próprio professor em suas relações. Um trabalho realizado com docentes por Lima et al. (2015) demonstra uma prática de escuta analítica coletiva que, diferente da clínica, não visa a eliminação de um sintoma ou redução do sofrimento subjetivo. Mas, muito similar ao que acontece num atendimento psicanalítico, convocou as professoras (eram todas mulheres no trabalho citado) a se posicionarem de forma mais subjetiva em relação às próprias queixas e problemas do cotidiano escolar. Em suma as professoras escutadas nesse trabalho conseguiram sair da postura de impotência diante de suas queixas quanto ao trabalho na escola.

Alguns pontos relevantes salientados na escuta das professoras, quando puderam se posicionar melhor diante das queixas, são destacados aqui. As dificuldades em lidar com os familiares dos alunos – já que se tratava da educação infantil essa relação era mais próxima e necessária – remontava também às dificuldades com as próprias famílias e filhos; as dificuldades em responder questões de cunho sexual, feitas pelas crianças, também tinham raízes em resistências muito pessoais a respeito da própria sexualidade. O trabalho, como dito acima, não visou a cura ou a elaboração de cada professora em suas questões pessoais com família e sexualidade, porém pôde explicitar, para elas mesmas, o ponto subjetivo e singular em que cada queixa as tocava (Lima et al., 2015).

Quando uma professora pôde compreender o que há de si na situação incômoda, ela se sentiu mais livre para decidir o que fazer e com o quê lidar (Lima et al., 2015). Podemos extrapolar esses resultados para a vida docente em geral. Não seria difícil supor que o professor estará mais apto a lidar com questões bastante atuais como as de indisciplina, desinteresse ou apatia, se conseguir dar-se conta do que há de subjetivo em relação ao que o incomoda quando dessas questões.

Conclusão

A inclusão das possíveis relações inconscientes ao pensar os processos educacionais não é tarefa fácil, talvez mais uma tarefa impossível, pode-se dizer. Ainda assim algo frutífero e promissor. Talvez o maior impasse para que se pense as questões do inconsciente nos ambientes fora da clínica seja uma resistência em lidar com questões pessoais, isso por parte dos que seriam os responsáveis em tais ambientes. Especificamente o professor e outros profissionais podem ter certas resistências em função da própria natureza do pensar psicanalítico que visa convocar o sujeito a se posicionar diante do que fala, inclusive das próprias queixas. O não querer saber pode ser ainda mais sintomático quando se mostra numa instituição que visa transmissão de conhecimento.

Um saber advindo da psicanálise e aplicado ao coletivo não será suficiente para tratar (psicanalisar e curar) os anseios inconscientes dos professores e demais trabalhadores de uma escola, nem mesmo dos alunos. Mas a própria consciência de que há questões profundamente subjetivas, singulares, muitas vezes fonte de vergonha e culpa, traz luz às resistências que cada sujeito apresenta quanto ao processo educativo – ou qualquer tipo de relacionamento interpessoal. Saber um pouco mais do sintoma, ou impedir que ele se manifeste de forma a dificultar as práticas educativas é uma ideia otimista. Porém, para que a psicanálise se faça presente será necessária alguma implicação subjetiva daqueles que falam, e, primeiramente, dos profissionais responsáveis, aqueles que podem falar em nome da instituição.

Longe de buscar uma cura singular e subjetiva, os saberes da psicanálise na escola permitem um espaço de fala e escuta para que cada sujeito consiga existir com suas particularidades e sua singularidade. Um espaço para que o sujeito surja em meio ao coletivo. Trata-se de uma possibilidade de tomar maior ciência dos entraves do processo educacional, um processo coletivo, que remonta a outras situações, estas, sim, singulares e frequentemente excluídas, banalizadas ou tratadas como sem importância.

REFERÊNCIAS

COUTO, Mia. O dia em que explodiu Mabata-bata. 1986. In: CHAVES, Rita de Cássia Natal (org). **Contos Africanos dos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática. 2009.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. 1914. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p.281-88. v.12.

FREUD, Sigmund. A análise finita e infinita. 1937. In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. 2º Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2020.

LACAN, Jacques. (1969-70). **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1992.

LIMA, Nádia Laguárdia de; ARAÚJO, Ronaldo Sales de; SOUZA, Eduardo Pio de; DIAS, Allana Fernanda Gonçalves; BARBOSA, Carolina Albuquerque; ALVES, Raquel Gonçalves Silveira; NIHARI, Karina Maciel & MARCHI, Nayara Serrano Barcelos. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.1103-1125, out./dez. 2015.