

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MARIA ELCY FERNANDES

AS INTERFACES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NO CURSO DE  
PSICOLOGIA

UBERABA, MG

2021

MARIA ELCY FERNANDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende

UBERABA, MG

2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F391i                      Fernandes, Maria Elcy.  
                                  As interfaces entre a subjetividade e a docência no curso de  
                                  psicologia / Maria Elcy Fernandes. – Uberaba, 2021.  
                                  159 f. : il. color.

                                  Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de  
                                  Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento  
                                  Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.  
                                  Orientadora: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende.

                                  1. Professores. 2. Professores universitários. 3. Ensino superior. 4.  
                                  Educação. 5. Subjetividade. I. Resende, Marilene Ribeiro. II.  
                                  Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III.  
                                  Título.

CDD 371.1

Maria Elcy Fernandes

AS INTERFACES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NO CURSO DE  
PSICOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 12/08/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende  
(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres  
Universidade de Brasília -UnB Universidade  
Federal do Tocantins -UFT



Vânia Maria de Oliveira Vieira -  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha família:

A minha mãe, que sempre me ensinou o valor da vida, ressaltando a importância dos estudos, apoiando-me na realização dos meus sonhos.

Aos meus filhos, Rafael e Diogo, por compreenderem minha ausência, por levantarem questionamentos que me fazem crescer enquanto pessoa.

A minha nora Danielle, que deu vida a minha neta Maria Lis, um raio de luz revigorante em cada olhar, repleta de energia e serenidade.

Aos meus amigos e amigas, irmãos enviados por Deus, que tornaram essa jornada mais leve a partir de incentivos e cuidados, pela demonstração de carinho, apoio e paciência nos momentos de cansaço e ausência inevitáveis.

Uma gratidão imensa a Deus por essa oportunidade de explorar e desenvolver outros campos da minha profissão.

## AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado foi desenvolvida com a colaboração de pessoas a quem quero agradecer e reconhecer pela relevância nesta jornada. São elas:

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende, minha orientadora, com a minha carinhosa admiração e respeito. Sou imensamente grata por sua sábia e generosa orientação, pelo incentivo e incondicional confiança que vem depositando em mim e pela coragem de se lançar em um território (des) conhecido, mas repleto de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A Psicanalista Helga Quagliatto pela disponibilidade dadivosa em me acolher em momentos turbulentos, sendo fonte constante de inspiração e incentivo.

O Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres pela leitura cuidadosa por ocasião da minha banca de qualificação e pelas orientações precisas que contribuíram para o trabalho aqui apresentado.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria de Oliveira Vieira pelo incentivo e por ressaltar o quanto o meu trabalho se diferencia por buscar e referendar o objeto de estudo, enfatizando o lado saudável dos relacionamentos humanos.

O Prof. Me. Paulo Roberto Silva Lucena Patriota, primeiro incentivador e fonte de inspiração para o desenvolvimento do tema proposto.

Aos docentes, participantes da pesquisa, que generosamente se dispuseram a contribuir com o trabalho, agradeço pela intensa colaboração em minha formação como acadêmica e pesquisadora. E aos mestres que me marcaram, me ensinaram e me incentivaram, com amorosidade e respeito, despertando em mim a busca contínua pelo conhecimento.

Os amigos de todas as horas, em especial Ana Paula Brunetta, Celine Vieira, Gisleine Benfica e Lucas Martins, por me fazerem sentir, pensar, agir e ser e que me acolheram afetivamente e permitiram que momentos difíceis de estudo também se transformassem em oportunidades de risos e boas companhias.

Rosália Neves pela força, dedicação e por acreditar neste projeto. Obrigada pelo carinho e por me proporcionar, amiúde, um diferenciado acolhimento em Uberaba.

## RESUMO

FERNANDES, Maria Elcy. **As interfaces entre a subjetividade e a docência no curso de Psicologia**. 2022. 164f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba.

Este levantamento insere-se na Linha de Pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube e no projeto Desenvolvimento Profissional Docente: concepções, práticas e articulações. A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos para aprender a ensinar, para tornar-se professor e para se desenvolver profissionalmente são lentos e vão além de aspectos técnicos. Assim, interessou investigar: quais os sentidos do ser docente são desenvolvidos por alguns professores, que mobilizam emoções e sentimentos, promovendo o modelo de identificação sustentado pelo desejo em desenvolver a capacidade de aprender, bem como o interesse pela disciplina ofertada a seus alunos? Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os sentidos do ser docente de professores do curso de Psicologia, na construção de um espaço relacional de ensino-aprendizagem que ultrapassa o fazer técnico, despertando o desejo de saber. O referencial teórico fundamenta-se na compreensão da subjetividade desenvolvida nos aspectos culturais e sociais por González Rey e nos aspectos intersíquicos e intrapsíquicos propostos pela Psicanálise contemporânea. A abordagem metodológica é a pesquisa de natureza qualitativa, por se tratar de uma investigação que prima pela busca de elementos da relação afetiva que se constitui entre o indivíduo e o meio social/cultural, com pressupostos do método histórico-dialético. A investigação foi realizada com seis docentes dos cursos de Psicologia de Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, de cidades do Triângulo Mineiro (MG) e Noroeste do estado de São Paulo, que possuem no mínimo dez anos de docência no curso, estando na ativa ou não; especificamente, os que mais foram convidados para compor o grupo de homenageados em colação de grau, nos últimos dez anos, ou docentes indicados por colegas ou ex-alunos. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com caráter exploratório, utilizando a escuta psicanalítica para reconhecer e captar no discurso manifesto do entrevistado o discurso latente. A análise de dados foi feita segundo os princípios e os procedimentos dos “Núcleos de Significação”, propostos por Aguiar; Ozella (2006; 2013). A partir das falas dos participantes, foram identificados os pré-indicadores, agrupados em indicadores, o que permitiu a construção de quatro núcleos de significação: 1) O despertar para a docência tem raízes diversas e o desejo de ensinar, como experiência humana, está constituído por diversos elementos de sentido; 2) Os saberes docentes: conhecimentos para a construção de subjetividades do educador (para não repetir docente); 3) A constituição da subjetividade nas vinculações afetivas; 4) Subjetividade social - como o participante enxerga as Instituições. Com os docentes entrevistados, compreende-se que se foi constituindo uma subjetividade individual, inseparável de uma subjetividade social, predominando nas relações aspectos dos vínculos amorosos, que produziram reconhecimento e identificação e elementos que os alunos vivenciaram. São eles: a inspiração, a empatia, o respeito. Pode-se afirmar que os professores entrevistados experienciaram uma identidade profissional, que os permitiu sentir e ser docentes fiéis a valores centrais que direcionaram as suas ações no curso de Psicologia, cada um a seu modo, percebendo que a subjetividade individual se entrelaça à subjetividade social em um espaço institucional. Espera-se, com essa pesquisa, contribuir para a compreensão da docência, com foco nos aspectos subjetivos do ser professor.

**Palavras-chave:** Sentidos subjetivos. Ser professor. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This study falls within the line of research of “Professional development, teaching work, and teaching-learning process”, of the Graduate Program in Education from UNIUBE, and within the project of “Teaching Work Professional Development: conceptions, practices and linkages”. Teaching work is a complex profession, and, such as others, it is learned. The processes of learning how to teach, of becoming a professor, and of evolving professionally are slow and go beyond technical aspects. Therefore, it’s interesting to look into: what senses of the being lecturer are developed by some professors, who mobilize emotions and feelings, promoting the identification model sustained by the will to develop the capacity to learn, as well as the interest in the discipline offered to their students? The overall objective of this study is to understand the senses of the being lecturer of professors in the Psychology Program, in the construction of a relation space for teaching-learning that goes beyond the technical know-how, awakening the desire to learn. The theoretical background is based on the understanding of the subjectivity developed in the cultural and social aspects by González Rey, and in the intersubjective and intrapsychic aspects proposed by the contemporary Psychoanalysis. The methodological approach is qualitative research, for this is an investigation that strives for the search for elements of the affective relation that is founded between the individual and the social/cultural environment, with the assumptions of the historical-dialectic method. The investigation was carried out with six lecturers of the Psychology Program of public and private higher education institutions, in cities in the region of Triângulo Mineiro in the state of Minas Gerais, and in the northwest of the state of São Paulo, who have: at least ten years of teaching experience in the course, still active or not; particularly the ones who were invited to join the group of honored professors in the graduation ceremony in the last ten years; or professors mentioned by colleagues or former-students. For the data collection, the semi-structured interview was used for exploring purposes, using the psychoanalytic listening to recognize and capture the latency within the speech expressed by the interviewed. The data analysis is done according to the principles and procedures of the “Nuclei of Meanings”, proposed by Aguiar; Ozella (2006; 2013). From the lecturers’ speech, pre-indicators were identified, and grouped in indicators, which allowed the construction of four nuclei of meanings: 1) The awakening for teaching work has multiple roots, and the desire to teach, as a human experience, is made up of several elements of sense; 2) The lecturer’s know-how: knowledge for the construction of the lecturer’s subjectivities; 3) The formation of subjectivity in the affective bonds; 4) Social subjectivity - how the participant sees the Institutions. Among the lecturers interviewed, it can be understood that an individual subjectivity was being created, inseparable from a social subjectivity, and prevailing in the relations aspects of loving bonds, that created recognition and identification, and elements, such as inspiration, empathy, respect, that were experienced by the students. It’s possible to state that the professors interviewed experienced a professional identity that allowed them to feel and to be lecturers that are true to the core values that guide their actions in the Psychology Program, each in their own way, realizing that individual subjectivity intertwines with the social subjectivity inside an institutional space. It’s expected from this research to contribute to the understanding of the teaching profession, focusing on the subjective aspects of the being lecturer.

**Key words:** Subjective Senses. Being Lecturer. Higher Education.



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide do empirismo .....	27
Figura 2 - Etapas fundamentais para a construção das análises.....	80
Figura 3 - Movimento ascendente para a constituição dos núcleos de significação.....	83
Figura 4 - Movimento descendente dos núcleos de significação.....	85

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da busca realizada sobre os significados do termo "sentido" .....	36
Quadro 2 - Identificação dos indicadores .....	82
Quadro 3 - Agrupamento dos indicadores .....	84
Quadro 4 - Apresentação dos docentes .....	87
Quadro 5 - Indicadores e construção dos núcleos de significação.....	91
Quadro 6 -- Indicador 1: O desejo de ensinar: o alimento que nutre .....	92
Quadro 7- Indicador 2: A identificação (modelo) com professores na própria formação normativa .....	94
Quadro 8- Identificador 3: O incentivo ou não dos familiares quanto à carreira.....	95
Quadro 9- Indicador 4: A influência de alguém que marca o percurso .....	97
Quadro 10 - Indicador 5: Saberes docentes na construção da subjetividade pessoal e institucional.....	99
Quadro 11- Indicador 6: O “novo” saber contextual gerador de novas configurações subjetivas .....	106
Quadro 12 - Indicador 7: Reflexão da função docente: valores e consciência quanto à responsabilidade na formação do ser .....	110
Quadro 13 - Indicador 8: Conhecimento como transformação de vida .....	115
Quadro 14 - Indicador 9: A importância do diálogo e da linguagem .....	116
Quadro 15- Indicador 10: Construção de vínculos: “educação é uma história de amor e ódio” movida a desejo.....	119
Quadro 16- Indicador 11: Construção da Subjetividade pessoal e social .....	122
Quadro 17- Indicador 12 – Instituição: os desafios pelo olhar do docente.....	127
Quadro 18 - Indicador 13: Instituição: a autonomia na constituição da subjetividade social e individual. ....	132
Quadro 19 - Indicador 14: O Ser docente .....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CAAE** – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

**CNS** – Conselho Nacional de Saúde

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**LDB** – Lei de Diretrizes Básicas

**PcD** – Pessoa com deficiência

**PD** - Posição Depressiva

**PS** - Posição Esquizoparanoide

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
2 SUBJETIVIDADE: SENTIDOS E VÍNCULOS NA DOCÊNCIA .....	19
2.1 DOCÊNCIA .....	19
2.2 A INSERÇÃO DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA .....	21
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SENTIDO .....	26
2.3.1 SENTIDO NO CAMPO DA FILOSOFIA .....	26
2.3.2 SENTIDO NO CAMPO DA SOCIOLOGIA .....	28
2.3.3 SENTIDO NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA .....	29
2.3.4 SENTIDO NO CAMPO DA PSICOLOGIA.....	32
2.3.5 SENTIDO NO CAMPO DA PSICANÁLISE.....	34
2.3.6 CONCEITOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ-REY.....	37
2.4 PROCESSO SIMBÓLICO.....	41
2.5 A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO SUJEITO – CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS.....	42
2.5.1 CONCEITOS GERAIS E SUAS DEFINIÇÕES .....	42
2.6 OS VÍNCULOS: AMOR, ÓDIO, CONHECIMENTO, RECONHECIMENTO .....	47
2.6.1 O VÍNCULO DE AMOR .....	48
2.6.2 O VÍNCULO DE ÓDIO .....	49
2.6.3 O VÍNCULO DE CONHECIMENTO .....	51
2.6.4 O VÍNCULO DE RECONHECIMENTO .....	54
2.7 CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE E IDENTIFICAÇÕES .....	56
2.8 EDUCAÇÃO PARA A PSICANÁLISE.....	60
2.9 PROCESSO CRIATIVO.....	61
2.10 REFLEXÕES DE GONZÁLEZ REY SOBRE A PSICANÁLISE .....	68
3 O CAMINHO PERCORRIDO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA ...	70
3.1 REVISITANDO O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	72
3.2 OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO – HISTÓRICA.....	74
3.3 ENTREVISTA .....	76
3.4 PARTICIPANTES .....	78
3.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	79
3.6 LEITURA FLUTUANTE E A IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES .....	80
3.7 A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	84
3.8 CREDIBILIDADE DA PESQUISA .....	85

4 DIÁLOGOS ENTRE AS TEORIAS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS .....	86
4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	87
4.2 PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E DOS INDICADORES .....	89
4.3 CAMINHANDO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO .....	91
4.3.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - O DESPERTAR PARA A DOCÊNCIA ABARCA RAÍZES DIVERSAS, MAS O DESEJO DE ENSINAR, COMO EXPERIÊNCIA HUMANA QUE É, ESTÁ CONSTITUÍDO POR DIVERSOS ELEMENTOS DE SENTIDO .....	92
4.3.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 2 - OS SABERES DOCENTES: CONHECIMENTOS PARA UMA CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES DO DOCENTE.....	98
4.3.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 3 - A CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS VINCULAÇÕES AFETIVAS – COMO O DOCENTE ENXERGA OS PARES E COMO SE RELACIONA COM OS ALUNOS .....	116
4.3.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 4 - SUBJETIVIDADE SOCIAL - COMO O PARTICIPANTE VÊ AS INSTITUIÇÕES .....	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	151

## INTRODUÇÃO

Todos nós preservamos na memória cenas inesquecíveis do início da vida escolar. Na trajetória de todos os estudantes, há o registro de professores que marcaram etapas da vida. Deles nos lembramos com carinho e respeito, pois souberam estimular nos alunos a capacidade de aprender o conteúdo apresentado e a curiosidade para novos conhecimentos.

Compreender o que ocorre nas relações professor-aluno sempre foi instigante. Na jornada de estudante, encontramos docentes que transmitiam muito mais que conteúdos, transmitiam afeto, amor nas atividades empreendidas. Existia um envolvimento que transcendia a transmissão do saber acadêmico, havia um amor pela entrega, algo mais profundo entre a dupla professor- aluno, um conteúdo recheado de vida, de energia que contagiava o outro, despertando a curiosidade e o desejo de aprender ainda mais.

Na formação acadêmica, encontramos docentes que orientaram seus alunos não só para a inserção no mercado de trabalho, na nova profissão, mas também para a vida, colaborando com esse ser humano em **trans-formação**<sup>1</sup>.

Na minha formação, fui privilegiada, pois tive professores que realmente foram mestres. Na vida profissional e atuação na área da psicologia/psicanálise, sempre houve um interesse pela educação. Tenho o desejo de compreender o campo relacional dentro do campo educacional, de como essas dimensões se complementam, estruturam-se para a formação do sujeito, dentro de uma sociedade dinâmica, pois se trata de uma prática pedagógica.

Na busca por compreender como o indivíduo escolhe a educação e conseqüentemente a docência, surgiu o questionamento: quais os componentes permeiam a escolha do aluno para que se torne um professor do ensino superior?

Ser professor pode ser um desafio de mão dupla. Por um lado, é estar com o outro, cujo desejo permeia a entrega do conhecimento adquirido com afetividade. Quando se dá o encontro de mentes de professor e aluno, que buscam o mesmo caminho, a fluidez surge, mesmo em dias incertos, ou mesmo quando surgem vários atalhos, requisitando de uma das mentes a sensibilidade de esperar, de respeitar o tempo do outro, como também a outra parte de se sentir

---

<sup>1</sup> Grifo da autora

curiosa, ansiosa para novas descobertas. Sempre haverá obstáculos nessa construção, mas a vontade de ir em frente, de aprender e apreender o conhecimento é a mola propulsora desse movimento.

Por outro lado, quando ocorre o desencontro ou quando o diálogo não se faz presente, não se constrói uma ponte, visando a possibilidade de um encontro. Nesse momento, o trabalho do professor exige uma capacidade criativa baseada em conhecimentos, competência e sensibilidade para propor uma forma diferente de se comunicar com esse aluno e, como consequência, estimular ou mesmo despertar-lhe o interesse pela aprendizagem.

Discorrer sobre a formação de professor é pensar que tanto o professor quanto aluno estão em constante desenvolvimento.

Quanto à profissão, ela também se encontra em movimento de adequação à contemporaneidade, cujos fatores como a parca valorização do ofício, a pandemia, as condições e os locais de trabalho, frequentemente precários, a carga horária excessiva aliada à falta de estímulo e a sobrecarga de estresse interferem diretamente no ensino. Além disso, as leis que regem essa profissão mostram-se distantes da realidade vivenciada na rede institucional de educação. E, mesmo com as diversidades que são inscritas no cotidiano, constata-se que docentes se dedicam com entusiasmo, com vivacidade à transmissão do conhecimento, com eficiência e eficácia, sem deixar apagar o brilho do amor e do respeito pelo ensino e pelos alunos.

A universidade exerce papel fundamental: os professores apresentam as ciências aos alunos e os preparam para uma profissão. Ser professor pode ser algo que se constituiu como um objeto desejante na mente desse indivíduo, entretanto, ao deparar com a experiência real do cotidiano da sala de aula, os desafios podem ser de inúmeras ordens, visto que a existência de fatores plurais influencia o exercício da profissão. O educador na sociedade contemporânea deve estar aberto ao novo, estimular em seus alunos a capacidade de aprender a pensar, despertar a autocrítica, possibilitando, assim, a capacidade do discente em ser um sujeito ativo, expondo suas opiniões diante das adversidades vivenciadas na universidade e na vida. O professor deve estar inserido nos vértices das questões sociais, culturais e, também, subjetivas.

A docência se define como atividade extremamente relacional, em que estão presentes as emoções, os saberes de diferentes ordens que envolvem o campo individual e, ao mesmo tempo, o coletivo. Pode-se considerar que o entrelace entre o saber e o afeto tem funções estruturantes na constituição da subjetividade.

Abrangendo a educação como algo promissor de transformação social e a subjetividade individual como forma que se integram promovendo sentidos subjetivos e configurações de diferentes espaços sociais, compreender como ocorrem e desenvolvem os vínculos na relação professor-aluno é essencial para a construção de uma sociedade ética e moralmente justa.

O desejo de conhecer um pouco mais sobre o fenômeno que ocorre na relação professor-aluno, considerando características da personalidade do professor e a constituição da sua subjetividade, é o cerne desta pesquisa. As formas de ministrar uma aula, os recursos apresentados como ferramentas, a pedagogia aplicada são elementos imprescindíveis no trabalho de um docente. Esses aspectos externos são relevantes na transmissão do saber, mas não são suficientes; a proposta aqui é compreender além da intelectualidade, além dos processos formativos, algo muito específico: o que estimula o professor para ir ao encontro do aluno. Ou seja, quais os recursos o professor mobiliza para que promova a aprendizagem e o desenvolvimento do discente. Esse interesse se insere no campo da personalidade e da construção da subjetividade docente.

Quais os conhecimentos, as habilidades que esse profissional desenvolve? Quais os recursos internos (como afeto, amor, empatia) disponíveis poderão ser utilizados? Então a pergunta é: quais os sentidos do ser docente são desenvolvidos por alguns professores, que mobilizam emoções e sentimentos, promovendo o modelo de identificação sustentado pelo desejo em desenvolver a capacidade de aprender, bem como o interesse pela disciplina ofertada a seus alunos?

O fio condutor das reflexões deste trabalho refere-se à compreensão da identidade do professor. Como esse sujeito desenvolve a condição de ser um modelo de inspiração para os alunos? Quais são as bases que permeiam a construção desta identificação? Como um professor universitário, no curso de psicologia pode ser uma referência para o futuro profissional?



O objetivo deste trabalho é compreender os sentidos do ser docente no curso de Psicologia, na construção de um espaço relacional de ensino-aprendizagem que ultrapasse o fazer técnico.

Como objetivos específicos, destacamos: caracterizar a docência no ensino superior; analisar elementos da constituição do docente no curso superior e, particularmente, no curso de Psicologia, incluindo a origem do desejo de ser professor, os desafios, os vínculos construídos, os saberes desenvolvidos na docência e os elementos de identificação, buscando-se apreender os sentidos construídos pelos sujeitos.

A justificativa para este trabalho é: o humano sendo um fenômeno universal e sabendo que cada teoria destaca um vértice, mas que as teorias das ciências humanas se aproximam e criam um campo dialógico, surge a necessidade de verificar como isso se dá no âmbito da docência. A formação de um ser humano passa por várias ciências, vários conhecimentos e estão intrinsecamente permeadas de emoções, sentimentos, forma de pensar e de ser.

Neste trabalho, a pesquisa está assentada precisamente na perspectiva dialógica e convergente entre a Educação e a Psicanálise, pois investigar as relações que se estabelecem entre elas é refletir sobre as formas como podem ser constituídas as mentes, compreendendo que as referências primárias apresentadas ao recém-nascido são essenciais à formação do sujeito. Toma como lócus o curso de Psicologia pela formação da pesquisadora e por considerar que nesse curso a perspectiva humana e dialógica da docência é fundamental e imprescindível.

Como pressuposto teórico, abordaremos a Teoria da Subjetividade de González Rey e a Psicanálise contemporânea, que prioriza os vínculos – emocionais e relacionais - de amor, ódio e de conhecimento, que permanentemente permeiam as duplas e grupos, tal como a de professor-aluno.

Os fatores relevantes neste trabalho podem ser considerados científicos e sociais, pois não se buscam necessidades formativas nem falhas, muito menos por alguma patologia. O olhar do pesquisador é voltado para os elementos intersubjetivos e intrassubjetivos do docente, que, mesmo enfrentando todas as possíveis adversidades institucionais, sociais, culturais e relacionais, é capaz de preservar sua competência criativa no processo de ensino / aprendizagem. O pesquisador atenta-se na busca em compreender quais os caminhos o

profissional do saber construiu e constrói em termos da docência, compreendendo que o ser humano se constitui como um ser de possibilidades, sempre em movimento.

Levando em conta todos os aspectos acima mencionados, o presente estudo organiza-se em quatro seções.

A primeira seção trata da Introdução, na qual situamos a problemática, apresentamos a questão e os objetivos geral e específicos e apresentamos a relevância da pesquisa.

Na segunda seção, intitulada “Subjetividade: sentidos e vínculos”, são descritos os pressupostos teóricos: a Teoria da Subjetividade de González Rey e a Psicanálise Contemporânea, baseada nas obras de Freud, Melanie Klein e Bion, que priorizam os vínculos – emocionais e relacionais – de amor, de ódio, de conhecimento e de reconhecimento.

A terceira seção, denominada “O caminho percorrido”, aborda as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa, que foram referendadas mediante os princípios da Epistemologia Qualitativa. São descritos os contextos da pesquisa, os participantes, os procedimentos para a geração de registros e para a seleção de informações, bem como os procedimentos de análise de dados utilizados, e a constituição dos Núcleos de Significação. (AGUIAR & OZELLA, 2006; 2013).

Na quarta seção, intitulada “Diálogos entre as teorias e os sentidos atribuídos pelos sujeitos”, apresentamos os Núcleos de Significação constituídos no processo de pesquisa. Concluimos com as considerações finais, a última seção.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para a compreensão da docência no curso de Psicologia, com foco nos aspectos subjetivos do ser professor, pois compreender como ocorrem e se desenvolvem a subjetividade e os vínculos na relação professor-aluno é essencial para a formação do aluno e para a construção de uma sociedade ética e moralmente justa.

## **2 SUBJETIVIDADE: SENTIDOS E VÍNCULOS NA DOCÊNCIA**

O eixo fundamental proposto neste trabalho é a relevância das relações entre aluno e professor. A figura do professor, além de uma fonte de conhecimento, surge como uma ponte para a realização possível do desejo, dos afetos, das constituições subjetivas e da aquisição do saber, possibilitando uma integração entre o cognitivo e o afetivo, entre o pensar, o sentir e o agir. A realidade dentro de uma instituição de ensino é também um universo de conexões, um espaço de subjetivação, um espaço de transformação de pessoas em um mundo em constante movimento.

Nesta seção, abordaremos o tema da docência, alguns conceitos da Teoria da Subjetividade de González Rey, como o conceito da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, e também alguns tópicos da Psicanálise contemporânea que prioriza as configurações vinculares.

### **2.1 DOCÊNCIA**

A práxis educativa está inserida em uma estrutura social. Assim, o docente tem a função, na sociedade, de transmissão e difusão do conhecimento historicamente construído, o qual impacta enormemente o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Entretanto, observa-se que alguns professores têm como objetivo a transmissão do saber técnico. E outros realizam processos de transmissão do conhecimento; utilizam uma didática que possibilita ao aluno uma possível construção de pensamento que ultrapassa o conteúdo apresentado.

A postura do professor pode ajudar na formação de uma outra mente, na alfabetização emocional, pois essa mente provavelmente poderá se desenvolver numa relação humana afetiva, constante e compreensiva. A qualidade do educador é essencial. O aluno muitas vezes precisa ter referências, procura inconscientemente uma pessoa capaz de conferir sentido às emoções primitivas, na apreensão sensorial. Esse discente, possivelmente, busca uma figura de identificação, em outras palavras, o professor, figura de autoridade e respeito, podendo vir a ser um modelo, uma referência para aquele ser em desenvolvimento.

Por várias questões, mas sobretudo por representar algo maior, o professor - profissional do saber - necessita ter a clareza de que se tornar docente é transformar uma predisposição numa

disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução, visto que a existência de fatores plurais influencia no exercício da profissão. (NÓVOA, 2017).

A educação está inserida em uma estrutura social em que as dinâmicas emocionais se estabelecem. A formação docente, incluindo processos de formação continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua profissão, são importantes; porém, faz-se necessário o olhar para as constituições subjetivas desse ser docente na forma como ele ministra seus conteúdos, na transmissão do conhecimento, de forma que promova aspectos de identificação em seus alunos, indo além dos elementos técnicos,

[...]... os saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição. [...] os saberes disciplinares são transmitidos nos cursos e departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2020 p. 38).

Os docentes devem ser portadores de conhecimentos sobre o campo educacional e sobre práticas relevantes a esse campo, mas devem possuir, além de sua formação científica, uma formação humanista. O trabalho do professor pode propiciar a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos, de adquirir a sensibilidade cognitiva e de desenvolver atitudes éticas. Ou seja, implica dar forma humana ao ensino, incluindo os valores, apresentando aos seus alunos a possibilidade de cada um constituir-se como um ente cultural, assim construindo uma identidade própria. (GATTI, 2015).

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Ainda que, no curso de Psicologia, nem todos os professores tenham passado por uma licenciatura, eles vão se constituindo docentes, a partir da experiência.

Tem-se observado, a partir do próprio caminho, desde a formação do docente, que a docência tem uma importância crucial no sentido de ser fonte de inspiração e de sensibilização do professor para o atendimento de seus alunos; de desenvolvimento da subjetividade do aluno; de, por meio de seus conceitos, possibilitar uma troca de experiências com seus pares, ampliando a cientificidade da profissão.

## **2.2 A INSERÇÃO DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA**

O docente, com a sua subjetividade, está inserido no contexto social e cultural de uma comunidade. O educador, na sociedade contemporânea, necessita estar aberto ao novo, estimular em seus alunos a capacidade de aprender a pensar, despertar a autocrítica, possibilitando assim a capacidade de o discente ser um sujeito ativo, expondo suas opiniões diante dos desafios e das adversidades vivenciadas na universidade como também na vida.

A cultura pode ser conhecida também como produtora de conhecimentos. Na contemporaneidade, parece existir uma hiperprodução de conhecimentos. Vivemos sob a égide do excesso: mais livros publicados do que poderemos jamais ler, mais cursos ofertados, mais oferta de canais de TV aberta, com mais tempo e inúmeras programações do que o tempo que se tem disponível para assistir; excesso de estímulos de imagens, mais sites de internet do que podemos acessar. Com todo esse mundo informatizado, percebe-se um desequilíbrio na sociedade, entre a superprodução e a escassez. Muitas vezes percebemos um indivíduo sem rumo, sem sentido. A quem ela serve? Onde fica o sujeito? Na medida em que a docência deve assumir uma postura crítica, há o questionamento e, como as questões nascem com a dúvida sobre os fatos, entra-se em crise com a crítica que põe pelo avesso conhecimentos insuficientes, na busca de uma evolução e ampliação desses conhecimentos. Podemos pensar que, em todo esse processo dos tempos atuais, não conseguimos refletir e balizar os excessos a que somos submetidos. Somos invadidos por excesso de informações e pode ocorrer não termos espaço mental para o pensar, para a possibilidade de fazermos escolhas saudáveis de acordo com nossos valores, com o sentido que atribuímos a vida.

Vivemos hoje no ensino as questões de excesso de conteúdos e de escassez de conhecimento; parece uma ousadia transcender a ideia freudiana de impulsos incontidos no

plano individual – para o social, na tentativa de compreender a crise como um fenômeno ou expressão da dificuldade de lidar com esses dois polos.

Nesse movimento dialético, com crise transformando-se muitas vezes em crítica, na dor pela ameaça de perda de velhos padrões de ensino-aprendizagem concomitante com a construção de algo e tendo em vista que o sujeito precisa de tempo para lidar com suas próprias demandas internas, de um lado, e de um outro lado com as exigências e com as mudanças que ocorrem no universo das instituições, ou mesmo do grupo no qual está inserido, uma urgência nas produções.

Essa dialética vivenciada pelos sujeitos gera uma tensão dramática entre a necessidade imposta pela instituição, tendo como consequência uma gama de produtos oferecidos, mas ao mesmo tempo, um sentimento de vazio, de um não preenchimento emocional, da falta de vínculos e da falta de imaginação e sentido, processo esse que coloca em jogo os recursos simbólicos e a qualidade das relações emocionais afetivas. Pode-se pensar que estamos vivenciando um desafio na construção da subjetividade individual e social em face da cultura contemporânea. [...]“quando a pessoa realiza suas atividades sem envolvimento emocional, a imaginação não tem lugar, sendo as atividades naturalizadas, transformando-se em sequências de operações monótonas e rigidamente estabelecidas”. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 46).

Em todo esse processo dialético se dá a constituição da vida humana nas suas vincularidades. Temos a subjetividade que é formada na relação do indivíduo com o outro (intersubjetiva), processo mediado pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural (transsubjetivo), além dos aspectos internos do indivíduo (intrassubjetivo). O modo singular de cada indivíduo se desenvolve pela apreensão de signos e significados; é o processo básico que possibilita a ordem do simbólico e a construção do psiquismo. É no processo de simbolização que se origina a curiosidade epistemofílica, ou seja, que nasce o impulso para querer conhecer. Sistema complexo e dinâmico, cujo sujeito que ensina é o mesmo que aprende, constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social. (PEREIRA da SILVA, 1994).

González Rey (2003) pontua que a subjetividade social é a forma na qual se integram sentidos subjetivos e configurações subjetivas dos processos e instituições sociais em que o indivíduo se revela com seus valores constituídos de forma a se conectar com múltiplas

possibilidades. O sujeito e a personalidade interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro, sem que seja diluído por ele.

O docente vivencia essa subjetividade, tanto individual como sociocultural, que pode ser compreendida como particular e, ao mesmo tempo, distinta, pois é constituída pela identidade pessoal e profissional, sendo definida pelo equilíbrio entre as características desenvolvidas.

Os sentidos subjetivos do ser docente desenvolvidos por alguns professores criam um espaço relacional no ensino-aprendizagem que considera a unidade entre o afetivo e a identidade. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de “sentido subjetivo” de González Rey:

A nossa definição da categoria **sentido subjetivo** orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor dessa, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (GONZALEZ REY, 2000, apud GONZALEZ REY, 2007, p. 171, grifo nosso).

Para o autor supracitado, o sujeito é um elemento constituinte da subjetividade social e simultaneamente constitui-se nela, cujo papel da linguagem é imprescindível. Tendo como premissa que o ser humano é um ser relacional, a teoria da subjetividade e a psicanálise se aproximam na constituição do sujeito.

Para a psicanálise, os fatores emocionais interferem no desenvolvimento do pensamento e,

[...] considera a subjetividade como resultado de um processo complexo de constituição psíquica, entrelaçado desde o início com o trabalho de simbolização. Esse trabalho de simbolização abrange formas de pensamento que não são lógicas nem racionais, mas que tem uma função crucial na produtividade de conhecimentos tanto individuais quanto sociais. Consideramos que a constituição psíquica e o processo de produção simbólica se constroem em um entrelaçamento que constitui o suporte do desejo e das modalidades de elaboração de sentido que operam como recursos para qualquer aprendizagem. (MARTÍNEZ; ÁLVAREZ, 2014, p. 16).

Segundo Pereira da Silva (1994, p. 58), “em toda a escolha profissional há a marca das primeiras relações com os pais. Por identificação<sup>2</sup> com esses ou pela busca oposta, de alguma forma, a história das relações mais primitivas marca a escolha profissional”. Os processos de identificação têm papel central na construção do psiquismo; é o meio pelo qual vai sendo estruturado o mundo interno, que vai se estruturando junto com a realidade externa.

Pelo processo da identificação, o docente é colocado pelo aluno no conhecido lugar de modelo que sustenta a relação pedagógica. Esse projeta no professor aspectos de seus ideais, buscando o saber e o conhecimento para desenvolver sua curiosidade investigativa. Os sentimentos como confiança, respeito, pertencimento são fundamentais para a construção da relação docente-discente, em que a criação de vínculos se faz essencial ao processo relacional. (PEREIRA da SILVA, 1994).

Conforme Gudsdorf, (1987, p. 30), “os melhores métodos não salvam o professor que não saiba fazer reconhecer sua autoridade; enquanto que os métodos mais arcaicos e grosseiros fazem maravilhas se aplicados por um professor aceito e estimado por seus alunos”. Ou seja, elementos como confiança, respeito, pertencimento são fundamentais para a construção da relação docente-discente.

A universidade como campo social, como contexto sociorrelacional evidencia-se como espaço de novas subjetividades, como espaço de oportunidades criadoras e como espaço de crescimento potencial. Tem como papel fundamental a função de ensinar, produzir conhecimentos, pesquisar, promover a extensão das técnicas e das referências para a sociedade, assim como formar profissionais e transmitir o acervo acumulado de conhecimentos para a manutenção e expansão da cultura. Além disso, faz parte da sua função exercer a vigilância crítica sobre os saberes e as práticas sociais, em que se aprimora continuamente o pensamento. É um meio social constituído por relações sociais, que instiga o debate entre o ensino e ciência específica da formação, espaço em que se constituem diálogos de forma a contribuir com a formação dos futuros profissionais, baseada em ciências multidisciplinares. Ser professor do

---

<sup>2</sup> Para Roudinesco, (1998, p.363), a identificação é “termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”.



ensino superior é conviver com os desafios e os impasses vivenciados no intercâmbio entre docentes e alunos.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2020, p. 230).

O docente é muito mais que um técnico que aplica o conteúdo programado; é também um agente social cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos; é um sujeito constituído do seu próprio mundo emocional, sua consciência e sua capacidade de percepção psíquica. É relevante levar em conta a subjetividade desse profissional em atividade, isto é, um sujeito com sua história, com seus saberes, suas titulações e principalmente um sujeito competente para ocupar esse lugar, pois geralmente precisou passar em um concurso, ou por processo seletivo, para exercer a profissão de docente no ensino superior.

Porém, uma das múltiplas funções do docente que se destaca, fazendo a diferença no ensino aos alunos, é permitir, é ficar atento à observação do que ocorre consigo mesmo e com seu aluno e a consequente percepção do novo que emerge frente a sua inter-relação com o conteúdo ministrado e a forma como é apropriado pelos discentes em sala de aula. Essa ampliação das percepções favorece a aproximação do sujeito com o outro, permitindo o estabelecimento de novos vínculos, símbolos e relações, o que é também consequência da ampliação da função docente, considerando o maior domínio dos recursos, das próprias experiências e habilidades do profissional; possibilitando um espaço propício para o aluno desenvolver a capacidade de pensar e de assimilar o conteúdo de forma criativa.

Pereira e Silva (1994) ressalta que a docência se define como atividade extremamente relacional, na qual estão presentes as emoções, saberes de diferentes ordens que envolvem o campo individual e, ao mesmo tempo, o coletivo. Pode-se considerar que o entrelace entre o saber e o afeto tem funções estruturantes na constituição da subjetividade, conduzindo a educação como algo promissor de transformação social. E a subjetividade social como forma integrativa, promovendo sentidos subjetivos e configurações de diferentes espaços sociais.

Compreender como ocorrem e se desenvolvem a subjetividade e os vínculos na relação professor-aluno é essencial para a formação do discente e para a construção de uma sociedade ética e moralmente justa.

## 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE SENTIDO

Falar de sentido não é tão fácil. Um assunto aparentemente simples aponta que é na sua simplicidade que reside sua complexidade. Neste momento, buscar em vários campos o significado da palavra sentido é a necessidade de uma reflexão quanto ao conceito, uma tentativa de encontrar contribuições para o enriquecimento deste trabalho.

Segundo o Oxford Languages, a linguagem é o “meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc”. Na tentativa de se traduzir esses signos, é preciso notar que há uma relação entre a conotação e a denotação das palavras, respectivamente, o que se quer transmitir e o seu uso concreto e usual.

No Dicionário Etimológico, a palavra *sentido* vem do latim [*sentire*], que pode ser compreendida como “experimentar algo por meio dos sentidos e por meio da razão”.

Define-se também como a *significação de uma palavra; significado* [substantivo masculino]. *Utilização do significado em diversos contextos; acepção, definição: sentido conotativo; sentido figurado* [por extensão]. *Que fica ofendido com facilidade; melindrado, ressentido* [adjetivo]. *Voz de comando: batalhão, sentido!* [Interjeição].

### 2.3.1 SENTIDO NO CAMPO DA FILOSOFIA

De acordo com o dicionário Michaelis, no campo filosófico, *sentido* pode ser compreendido como a “faculdade de estabelecer um contato imediato e intuitivo com a realidade por meio da captação de uma classe de sensações, estabelecendo assim os princípios empíricos do processo cognitivo”. Na filosofia clássica, havia o entendimento de que, por meio dos sentidos, os homens só conheceriam a aparência e não a realidade em si.

O empirismo trata-se de uma corrente filosófica que defende que o conhecimento humano deve ser embasado nas experiências sensoriais. Com origem na palavra *emperia* [do grego, quer dizer experiência], essa corrente vai argumentar que quanto mais profundas forem

as experiências vividas, maior será a formação cognitiva do indivíduo. Embora esse pensamento tenha sido difundido por Aristóteles, é John Locke – um dos principais empiristas da Modernidade – que adotará o conceito de “tábula rasa”.

A partir da concepção de Locke, a tábula pode ser compreendida como uma folha de ofício em branco. Ou seja, assim como a folha em branco, o ser humano nasce sem nenhum conhecimento, de modo que as experiências e vivências irão preenchê-lo.

Para compreender melhor esse pensamento, é preciso conhecer os seus fundamentos. São eles: raciocínio indutivo [considera os casos particulares para se chegar à conclusão de uma realidade geral]; método experimental [observação sistemática dos fatos para se chegar a uma conclusão científica]; evidências empíricas [ a observação da realidade é uma ação realizada pelos sentidos]; Tábula Rasa [aprendizagem baseada na experiência. O conhecimento será produzido por meio das vivências e percepções após o nascimento].

A imagem abaixo sintetiza a pirâmide do empirismo:

**Figura 1 - Pirâmide do empirismo**



Fonte: Wikimedia apud Educa Mais Brasil

Essa corrente filosófica é composta por grandes nomes como: **Thomas Hobbes** (influenciado por Aristóteles), **Francis Bacon** (estudos sobre experimentalismo, método científico, entre outros), **George Berkeley** (formulou o empirismo idealista – as coisas

materiais só são reais nas percepções mentais), **John Locke** (pai do “empirismo”), **David Hume** (empirismo radical e ceticismo filosófico), **Hermann Ludwig** (empirismo do século XIX; defendia que as ideias não são inatas), **Leopold von Ranke** (empirista considerado “pai da história científica”) , **Guilherme de Ockham** (um dos precursores do empirismo, desenvolveu uma doutrina científica que se baseava na experiência).

O *sentido* na filosofia está ligado às sensações; o conceito de empirismo defendido por esses autores será entendido como experiências sensoriais. Mesmo sob a nomenclatura de “empirismo”, o pensamento desses autores apontará divergências. Isso se deve não só a variedade de pensamentos, mas também ao contexto em que cada um desses autores estava inserido.

### 2.3.2 SENTIDO NO CAMPO DA SOCIOLOGIA

No campo da sociologia, é possível recorrer ao pensamento de um dos seus pensadores clássicos para encontrarmos a questão do “sentido” nas relações sociais. O sociólogo alemão Max Weber (1864 – 1920) é um dos autores pioneiros na criação da chamada Sociologia Moderna. Segundo ele, o papel do sociólogo seria tentar entender o *sentido* das ações sociais e explicar as causas que as determinam.

A ação social diz respeito a um tipo de conduta do indivíduo que vai refletir sentido tanto para ele quanto aos que serão afetados por essa conduta. É importante destacar que esse conceito é entendido também como *formas de interação e simbolismo*, uma vez que a ação social só pode ocorrer quando estamos em contato uns com os outros.

Em seu método, Weber (1999, p. 106) criará os *tipos ideais*, modelos que não existem na realidade, mas que ajudam no direcionamento das pesquisas e observações. Não se trata de construir tipologias fixas, mas de um parâmetro de comparação entre o que é observado e sua obra teórica.

Entre esses *tipos ideais* estão as formas de **ação social** – esse conceito é a base da sociologia weberiana. Ela será entendida como “qualquer ação realizada por um sujeito em um meio social que, no entanto, possua um sentido determinado por seu autor”. Weber irá dividi-las em ações racionais e irracionais.

Ao que se refere às ações racionais, temos:

“**Ação racional em relação a fins**” – essa ação ocorre quando há um propósito para a ação com a intenção de se alcançar determinado objetivo. Os meios utilizados para se alcançar algo se dão de forma calculada e racional. São escolhidos os melhores meios para se obter os melhores resultados. Exemplo: a conduta científica em busca do entendimento de um fenômeno.

“**Ação racional em relação a valores**” – o sujeito vai direcionar suas práticas por meio de crenças pessoais ou valores subjetivos e sociais. A partir daquilo que o indivíduo considera correto é que se darão suas atitudes. Logo, não é o fim que determina sua ação, mas, sim, os valores – éticos, estéticos ou políticos.

Com relação às ações irracionais, temos:

“**Ação (irracional) tradicional**” – é condicionada pelos hábitos e costumes adotados pelos indivíduos dentro da sociedade. Se dá a partir dos costumes arraigados, ou seja, com base naquilo que se aprendeu ou se acredita. Exemplo: ir à missa aos domingos.

“**Ação (irracional) afetiva**” – é uma ação pautada pelas emoções e sentimentos. As motivações dos indivíduos podem ser orientadas por paixão, ciúme, medo, inveja, esperança, raiva, entre outros gatilhos sentimentais. Exemplo: crime passional.

Em suma, o conceito de ação social está calcado no processo comunicativo entre os sujeitos, em que o ponto de partida é o *sentido* dado pelo autor de uma ação e seu objetivo. Weber (1999) irá defender que os esforços da sociologia devem ser guiados com o objetivo de se tentar compreender os sentidos conferidos às ações humanas em suas relações sociais.

### 2.3.3 SENTIDO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA

A linguística é a ciência responsável por estudar as características da linguagem humana em seus mais diversos aspectos – fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico. Para essa área de conhecimento, todas as palavras que possuem um sentido são consideradas signos linguísticos. Nesse sentido, a **palavra** é um “signo” composto por “significante” + “significado”. De acordo com o *Oxford Languages*, o significante é a imagem acústica que é associada a um significado em uma língua. Segundo o linguista suíço Saussure, essa imagem acústica não se trata do som material (palavra falada), mas, sim, da impressão psíquica desse som. Por exemplo, na palavra “mesa”, os sons /m/, /e/, /z/, /a/ aliados ao

significado da palavra mesa, (do latim *mensa*, mobiliário que se usa para apoiar objetos) constituem o que o indivíduo sabe sobre “mesa” quando se ouve ou quando se pronuncia /meza/, portanto, sua semântica. Para Saussure (2006), fundador da linguística, o estudo da língua e a pesquisa histórica são indissociáveis, ou seja, não é possível conhecer um povo sem conhecer sua língua. Essa, a língua, consiste num sistema de valores construídos coletivamente, um produto social presente na mente de cada indivíduo.

No caso de “sentido”, podem ser encontrados diversos significados para essa palavra: “sentido” como significado ou definição: sentido de um gesto; sentido como lógica ou coerência; “sentido” como entendimento, percepção ou julgamento; “sentido” usado como direção, uma rota; “sentido” como consciência, mente, atenção; “sentido” como ponto de vista, perspectiva e modo de ver; “sentido” como sinônimo de ressentido, ofendido; “sentido” para triste e lastimoso; “sentido” para meio podre, passado e finalmente “sentido” para significar propósito, razão, finalidade, fim.

Apenas no dicionário PRIBERAM, há pelo menos vinte e quatro significados diferentes. No dicionário Michaelis, outros quatorze significados para “sentido” são apresentados, além das possíveis expressões aliadas ao termo. Como por exemplo, “duplo sentido”, “fazer sentido”, “segundo sentido”, “sem sentidos”, “sexto sentido” e “ter sentido”. No campo da geometria, encontramos as expressões: “sentido anti-horário”, “sentido antitrigonométrico”, “sentido horário”, “sentido inverso”, “sentido positivo”, “sentido negativo”, “sentido trigonométrico”. E, por fim, no campo da linguagem, temos: “sentido estrito”, “sentido figurado”, “sentido lato”, “sentido literal”, “duplo sentido”.

Como vimos, essa palavra pode se apresentar nas formas de adjetivo, substantivo masculino [singular e plural] e interjeição, além das expressões apresentadas acima.

Temos, no campo da linguagem, a semiótica, ciência que analisa todos os sistemas de comunicação presentes em uma sociedade. Esse estudo amplia a linguística, contemplando o signo em três dimensões: o da representação (como artes, música, fotografia, religião e na cultura em geral), do conceito e da ideia. Diz respeito a uma disciplina acadêmica, que surgiu no século XX. Esse termo foi introduzido pelo filósofo inglês John Locke (1602 – 1704) e foi amplamente utilizado no mundo da língua inglesa. Nesse primeiro momento, o termo empregado era “semiologia”, termo aplicado pelo linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (1857 – 1913). A adoção do termo “semiótica” [enquanto estudos dos signos] só se

deu definitivamente a partir de 1969. Criada por Charles S. Peirce (1839 – 1914), podemos compreender a semiótica como a teoria de representação, que considera os signos em seus modos de representações e de manifestações.

Podemos sintetizar esse pensamento da seguinte forma:

A Semiologia (ou Semiótica) é a teoria geral dos sinais. Ela difere da Linguística por sua maior abrangência: enquanto a Linguística é o estudo científico da linguagem humana, a Semiologia preocupa-se não apenas com a linguagem humana e verbal, mas também com a dos animais e de todo e qualquer sistema de comunicação, seja ele natural ou convencional. Desse modo, a Linguística insere-se como uma parte da Semiologia. Semiologia e Semiótica são termos permutáveis. A primeira surgiu na Europa, com Saussure, e a segunda, nos Estados Unidos, com o filósofo Charles Sanders Peirce. (CARVALHO, 2003, p. 13-14).

Desse modo, a semiótica abarca todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano: as linguagens verbais [palavras que formam um texto linguístico] e não verbais [sinais de trânsito, movimentos, cheiros, sons, dentre outros.]. Compreende a capacidade do ser humano de interpretar, principalmente o ambiente do qual faz parte. Logo, quase a totalidade do que se apresenta na realidade poderá ser analisado pela semiótica, pois, para que algo exista na mente humana, precisará contar com uma representação mental do objeto real.

Para Saussure (2006), em relação ao código linguístico, são possíveis dois tipos de arranjo: a combinação (contextura) e a seleção (substituição). Esses dois arranjos fundamentam os mecanismos de mediação por símbolos, tanto na arte e na literatura quanto nos âmbitos social e subjetivo.

De acordo com Bittencourt (2015), segue a seguinte definição:

No campo da semiótica, a palavra sentido está próxima do “espírito” de alguma coisa, o que está por trás de algo, o que traz motivação, e nutre sua natureza. “Sentido”, traz consigo o paradigma de “intenção”, daquilo que está por trás, que vem de um outro momento [passado], de um “propósito”.

Segundo a acepção acima, que denota uma intenção que provém do espírito, essa palavra é capaz de manifestar o nosso desejo no mundo, por meio do acúmulo de experiências passadas, de forma a nutrir o presente e projetar o futuro.

Enquanto a semântica e a semiótica representam o uso das palavras, a etimologia se interessará por sua origem e pelo percurso de sua evolução desde os mais remotos troncos linguísticos. Como vimos anteriormente, em sua etimologia, a palavra “sentido” revela sua

origem no latim [*sentire*]. Semanticamente existe uma quantidade extensa de sentidos diferentes para esta palavra – “sentido”.

#### **2.3.4 SENTIDO NO CAMPO DA PSICOLOGIA**

No campo da Psicologia, os conceitos de sentido e significado apresentam uma extensa literatura. Na Psicologia Histórico-Cultural, temos as fontes medulares dessa teoria, principalmente em Vigotski e Leontiev. Em Vigotski, o conceito de sentido aparece no seu texto “Pensamento e Palavra” (2000a), no qual a relação entre pensamento e linguagem será analisada. Já Leontiev (1978) denominou esse conceito o aproximando de “sentido pessoal” e estabelecendo sua relação com a atividade e a consciência.

É importante lembrar que há uma grande profusão na literatura psicológica desses termos, o que pode levar a sua banalização e a seu uso acrítico. Isso se deve também à grande dispersão semântica, ou seja, várias concepções teóricas e várias áreas do conhecimento fazem seu uso, como vimos no decorrer desse texto.

No painel de análise do conceito de sentido [de modo a situá-lo na história da Psicologia] feito por Namura (2004), fica nítido o papel dos autores no campo da psicologia: “Vigotski busca superar tais dualismos e formula o conceito de “sentido” para ressaltar aquilo que é especificamente humano no homem, ou seja, sua ‘capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência’ ” (NAMURA, 2004, p. 91).

Desse modo, dentro da obra de Vigotski, observa-se a temática da relação entre pensamento e linguagem como crucial para o entendimento da consciência humana. Com o método de análise por unidades, ele chegará ao significado da palavra como unidade indecomponível. Nesse sentido, o momento principal do significado é a generalização. Para ele, qualquer palavra é uma generalização ou, dito de outro modo, uma forma original de representar a realidade na consciência.

Outro aspecto importante na teoria de Vigotski é que linguagem e ação são indissociáveis e estão ligadas geneticamente desde o começo do desenvolvimento da criança. E, por isso mesmo, desenvolvem-se e se modificam no decorrer de sua evolução. Segundo ele, pensamento e palavra devem ser vistos como um processo no qual há uma movimentação do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento, que resultará na formação do pensamento



na palavra: “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. VIGOTSKI (2000a, p.409).

O autor ainda apresenta uma diferenciação entre o sentido e o significado. O sentido é apresentado como mais amplo que o significado, sendo a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, além de apresentar um caráter instável. Em suas palavras:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2000a, p. 465).

Outro destaque feito pelo autor é a não coincidência entre pensamento e linguagem. Há uma questão central na sua “*psicologia concreta do homem*”: o papel dos motivos e afetos na formação do pensamento humano. Em suma, Vigotski sinaliza que o pensamento e a linguagem são cruciais para compreender a consciência, uma vez que há uma vinculação intrínseca entre desenvolvimento da palavra e consciência.

A introdução do conceito de sentido na pesquisa de Vigotski se apresenta como um ponto inconcluso em sua obra, o qual será aprofundado por Leontiev. Segundo Asbahr (2014, p. 267), “Leontiev (1978, 1983) postula que a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana”. A proposta do autor é que se faça uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de existência, sendo a consciência a forma concreta do psiquismo humano. Nesse sentido, para esse autor, a consciência pode ser entendida como reflexo da realidade, “refractada por meio do prisma das significações e dos conceitos *linguísticos*, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978, *apud* ASBAHR, 2014, p. 88). Ou seja, os significados são produtos históricos e transitórios que medeiam as relações do homem com o mundo, e a forma de apropriação do indivíduo de determinadas significações dependerá do sentido pessoal para esse próprio indivíduo.

Em síntese, além da diferenciação entre sentido e significado, que tem as experiências individuais da pessoa como cerne, existe outra contraposição, apresentada pelo modo de produção capitalista, a qual faz nascer a forma de organização de consciência dentro da nossa sociedade – chamada de “consciência alienada”. Essa fundamentação, feita por Leontiev, partirá da análise das teorias de Marx sobre trabalho alienado.

Por fim, no que se refere ao “*sentido pessoal e à atividade de estudo*”, Leontiev (1983), em sua obra *Conciencia, Personalidad*, abordará a formação da consciência e sua relação com os processos educacionais, ressaltando o papel da educação na formação da consciência. Vigotsky (2006), também partindo dessa mesma concepção, analisa a criação literária em idade escolar, indicando que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a uma forma mecânica e artificial, que aparece como desconectada de sua função social.

Na Teoria da Subjetividade, González Rey (2017, p. 63), embasado em várias teorias Histórico-culturais, compreende o conceito de sentido como, “[...] sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde a sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração”.

### **2.3.5 SENTIDO NO CAMPO DA PSICANÁLISE**

O sentido e o significado, para a psicanálise, unem-se por meio das representações inerentes às funções sintáticas. O termo “sentido” é tomado como a direção conferida às representações do desejo. Nessa abordagem, o desejo é, antes de mais nada, o desejo inconsciente. Em outras palavras, é no sonho que reside a definição freudiana do desejo: o sonho é a realização de um desejo recalcado, e a fantasia é a realização alucinatória do desejo em si. [...] se o sonho é, de fato, um ato psíquico carregado de sentido, é preciso, para demonstrar isso, ir além do seu conteúdo manifesto, de modo a atingir seu conteúdo latente. (ROUDINESCO, 1998, p. 395).

Lacan (Jacques Lacan, psiquiatra e psicanalista francês), entre 1953 e 1957, diferenciou o desejo da necessidade, e introduziu o termo demanda. Para o autor supracitado, a necessidade e natureza biológica satisfaz-se com um objeto real - o alimento, ao passo que o desejo nasce da defasagem entre a demanda e a necessidade.

Freud não identifica a necessidade com o desejo. Para ele [...] o desejo está indissolúvelmente ligado a “traços mnésicos” e encontra a sua realização na reprodução alucinatória das percepções que se tornaram sinais dessa satisfação. (LAPLANCHE e PONTALIS, 2001, p. 114).

A formação do desejo para Freud, é uma memória que ficou registrada na mente e que persiste na atualidade - de uma antiga necessidade primitiva que foi gratificada, então, inconscientemente, quando o sujeito, diante das faltas, falhas e frustrações, sente-se estimulado a voltar à época em que havia o registro da gratificação, pode nascer o desejo, que quando insaciável, passa a ser denominado demanda. (ROUDINESCO, 1998)

Freud (1891) evidencia que a palavra é uma representação complexa, composta das imagens combinadas pela agregação de estímulos captados pela percepção, ou seja, a palavra corresponde a um intrincado processo de associação que os elementos presentes de origem visual, acústica e sinestésica estabelecem entre si, suscitando vários sentidos e significados.

Segundo Zimerman, (2012), a importância conferida ao termo *palavra* se deve à pluralidade de significados que esse vocábulo permite, empregados conforme as respectivas circunstâncias.

Dolto (2011) aponta que as mesmas palavras, o mesmo texto, à medida que avançamos em nosso tempo, no decurso de nossas experiências, podem revelar um sentido novo. As próprias palavras, da forma como o texto é narrado, a seleção de frases, as escolhas de certos temas podem ser compreendidas a partir da descoberta do inconsciente, pois existem textos, ou seja, uma sequência de palavras que provocam comoção consciente e inconsciente.

A vastidão dos campos que compreende a forma como o sujeito atribui sentido e significado às diversas percepções no mundo interno e externo é um labor contínuo. Entretanto, é coerente e, muitas vezes, necessário buscar o entendimento da forma com que o sentido se articula às significações que emergem dos discursos dentro da sala de aula, da comunicação que permeia o social. Abranger o sentido nas relações subjetivas e nos vínculos constitutivos na dupla aluno-professor poderá ser um caminho promissor de associação ao desenvolvimento pessoal e profissional, ao exercício do carácter de compreender desejos do saber e da transmissão dos saberes.

O intuito desta subseção foi o de verificar os significados do termo “sentido” em diferentes campos, sem a pretensão de esgotar a busca, que pode ser sintetizada no Quadro 01

**Quadro 1 - Síntese da busca realizada sobre os significados do termo "sentido"**

FONTE/CAMPO	CONCEPÇÃO
ETMOLOGIA/Dicionário Etimológico	<i>sentido</i> vem do latim [ <i>sentire</i> ], que pode ser compreendido como “experimentar algo por meio dos sentidos e por meio da razão.”
FILOSOFIA/ Dicionário Michaelis Concepção empírica	<i>sentido</i> pode ser compreendido como a “faculdade de estabelecer um contato imediato e intuitivo com a realidade por meio da captação de uma classe de sensações, estabelecendo assim os princípios empíricos do processo cognitivo.”
SOCIOLOGIA/ Marx Weber	[...]as formas de <b>ação social</b> – esse conceito é a base da sociologia weberiana. Ela será entendida como “qualquer ação realizada por um sujeito em um meio social que, no entanto, possua um <i>sentido</i> determinado por seu autor”. O conceito de <b>ação social</b> está calcado no processo comunicativo entre os sujeitos, em que o ponto de partida é o <i>sentido</i> dado pelo autor de uma ação e seu objetivo.
LINGUÍSTICA/ <i>Oxford Languages</i> , Ferdinand de Saussure	Para esta área de conhecimento, todas as palavras que possuem um sentido são consideradas signos linguísticos. Nesse sentido, a <b>palavra</b> é um “signo” composto por “significante” + “significado”. De acordo com o <i>Oxford Languages</i> , o significante é a imagem acústica associada a um significado em uma língua. Segundo o linguista suíço Saussure, essa imagem acústica não trata do som material (palavra falada), mas, sim, da <i>impressão psíquica desse som</i> . Nos dicionários há vários significados, chegando a vinte e quatro em um deles.
SEMIÓTICA / Charles S. Pierce	Esse estudo amplia a linguística, contemplando o signo em três dimensões, o da representação (como as artes, música, fotografia, religião e na cultura em geral), o do conceito e o da ideia. “No campo da semiótica, a palavra <i>sentido</i> está próxima do “espírito” de alguma coisa, o que está por trás de algo, o que traz motivação e nutre sua natureza. “Sentido” traz consigo o paradigma de “intenção”, daquilo que está por trás, que vem de um outro momento [passado], de um “propósito” (BITTENCOURT, 2015).
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL Lev S. Vigotski Alexei Leontiev	“Vigotski busca superar tais dualismos e formula o conceito de “sentido” para ressaltar aquilo que é especificamente humano no homem, ou seja, sua ‘capacidade de criação e autoprodução nos seus modos e condições de existência’ ” (NAMURA, 2004)

	<p>Para Vigotski, qualquer palavra é uma generalização, ou dito de outro modo, uma forma original de representar a realidade na consciência.</p> <p>“O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2000).</p> <p>[...] o <i>sentido</i> é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2000).</p> <p>“Leontiev (1978, 1983) postula que a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana” (ASBAHR, 2014).</p>
TEORIA DA SUBJETIVIDADE/ González Rey	<p>“[...] sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde a sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração.</p>
PSICANÁLISE	<p>O termo “sentido” é tomado como a direção conferida às representações do desejo. Nessa abordagem, o desejo é, antes de mais nada, o desejo inconsciente.</p>

### 2.3.6 CONCEITOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ-REY

A teoria da Subjetividade proposta por González Rey pode ser pensada como referencial teórico complexo e crítico, subversivo e aberto, em consequência com a concepção de produção de conhecimento e não como verdades acabadas nem sistemas fechados, mas como produção humana contextualizada e permanentemente em movimento, pois o social é construído historicamente. Portanto, sensível a mudanças.

[...] a subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge, mas ela não se reduz nem à linguagem, nem ao texto, nem ao discurso, atravessando todas as esferas num processo em que essas produções simbólicas socialmente geradas se configuram subjetivamente nos atores sociais e

individuais da vida social. [...] os processos de produção do conhecimento estão para além da hermenêutica e que não estão na linguagem nem no discurso, mas nas múltiplas formas que tomam os processos humanos. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 22).

Na proposta do autor, a emoção, que é parte essencial do ser humano, tem uma função efetiva em definir as realidades do homem como subjetivas e não apenas discursivas. Como formulada na teoria, “a subjetividade é um sistema simbólico – emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana- a cultura- da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual há a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada”. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 27).

Na Teoria da Subjetividade, o conceito de sentido tem o constructo de *sentido subjetivo*, que compreende a emoção em seu caráter subjetivo,

Sentido subjetivo é definido como a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um dos elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro. O sentido subjetivo representa uma definição ontológica diferente para a compreensão da psique como produção cultural. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.127).

Nessa concepção, os sentidos subjetivos são a unidade mais elementar dinâmica e versátil da subjetividade e são a base desse processo de significação. Os sentidos subjetivos ocorrem em todo processo da atividade humana; são inapreensíveis; emergem no decorrer da experiência definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo. Emerge na vida social culturalmente organizada e permite a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. Os fluxos diversos dos sentidos subjetivos constituem a configuração subjetiva, que é uma formação autogeradora, em contínuo movimento. Os sentidos subjetivos são fluidos, e na configuração subjetiva ocorre uma “cristalização” até que novos sentidos subjetivos tragam elementos para uma nova construção da configuração subjetiva.

As configurações subjetivas representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação. Nessa abordagem as configurações subjetivas não aparecem como causa do comportamento, mas como uma fonte dos sentidos

subjetivos que emergem no decorrer do comportamento; elas representam a expressão do vivido, da experiência como produção subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2011).

Um tema central para essa abordagem são os conceitos de agente e sujeito; o autor os define como,

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências, uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73).

O agente aparece como um indivíduo, como um executor, um agente da ação. A ação tem um caráter de comprometimento com a realidade sociocultural; ela é intencional, e sua intencionalidade se manifesta em seu compromisso com a ação. Ser um agente não implica abrir caminhos alternativos de subjetivação ante a subjetividade social dominante, pode ser um passo para emergir como um sujeito. É relevante pensar que os conceitos devem ser entendidos dentro da articulação de um sistema teórico.

O sujeito, nessa abordagem, representa a capacidade de posicionamento de indivíduos e grupos, sendo que seus limites estão na própria produção simbólica do meio no qual vive e também nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existentes. O indivíduo se torna sujeito quando é capaz de transcender suas próprias cristalizações subjetivas. Com o caráter ativo do sujeito, com a abertura de um espaço de subjetivação, que confronta o normativo, implica uma compreensão dinâmica da teoria. [...], o pesquisador e o participante da pesquisa devem se tornar agentes reflexivos emocionalmente nela envolvidos, e, nesse percurso, o diálogo favorece a emergência também do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 75).

A proposta desta teoria amplia as funções, processos e formas de comportamento dominantes na psicologia,

As operações intelectuais e os processos afetivos não aparecem como processos externos que se complementam, mas como processos subjetivos que expressam uma nova qualidade, em que a operação intelectual é geradora de emoção, num processo em que imaginação, sentimento e fantasia são inseparáveis da realização intelectual,

aparecendo como um mesmo processo subjetivamente configurado. (GONZALEZ REY, 2017, p. 76).

Não há uma dicotomia; as operações e funções se tornam processos subjetivos, pois o indivíduo emerge como sujeito ou agente, sendo capaz de gerar sentidos subjetivos. Como consequência dessa dinâmica, gerar as configurações subjetivas e, assim, obter a possibilidade de construir processos de mudança e desenvolvimento para o indivíduo e o social.

Nesse processo de pesquisa proposto pelo autor, o diálogo configura-se subjetivamente como um espaço relacional que representa caminhos de subjetivação simultâneos, relevância para a emergência da subjetividade e do sujeito nessa desenvoltura.

Segundo González Rey (2003, p. 188),

O enfoque histórico-cultural teve como um de seus aspectos essenciais a compreensão da unidade dialética entre indivíduo e sociedade, unidade entendida como sistema complexo em que um dos aspectos estava contido no outro e vice-versa, em uma processualidade que atravessava permanentemente as formas atuais de organização, tanto do social como do indivíduo.

Em relação ao espaço educacional, a subjetividade social nas instituições não está dada, assim como nenhuma forma de subjetivação social, mas, sim, pelas configurações sociais e individuais que a integram e pela maneira pela qual o discurso, a comunicação, os valores e outras produções sociais emergem nessas configurações. A educação, em seu sentido amplo, pode contribuir como um processo de transformação social.

O valor da Teoria da Subjetividade reside na sua capacidade de gerar inteligibilidade sobre a complexidade do funcionamento humano, nas condições da cultura. Na relação aluno-professor, a experiência presente é ponto de encontro, colisão e contradição dos mundos vividos pelos protagonistas, ocorrendo as configurações subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivenciada.

O arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade são conceitos vivos, em movimento, que se desenvolvem e se desdobram de formas diferentes no decorrer das pesquisas desenvolvidas. Os conceitos não representam significados *a priori*, mas condições de pensar que nos facilitam novas construções em face de novos desafios, proporcionam novas produções teóricas permanentes. A compreensão dessa teoria propõe, inevitavelmente, reflexões



profundas ao conhecimento dos processos de produção de sentido e de suas diferentes maneiras de organização, tanto no nível do indivíduo quanto nos espaços de vida social e cultural.

## **2.4 PROCESSO SIMBÓLICO**

O sistema de línguas não existe como uma norma abstrata, mas, sim, como um potencial pré-consciente na mente, um universo mental decorrente de nossa interpretação das experiências do mundo ao nosso redor e dentro de nós. O propósito da função simbólica da linguagem não é fornecer um meio pronto e estático para a expressão, mas, sim, a capacidade de criação e atribuição de sentido.

Encontra-se o conceito de símbolo em várias disciplinas, como a pedagogia, a psicologia, a linguística, a epistemologia, a religião e a psicanálise. O diálogo entre a Educação, a Psicologia e a Psicanálise subordina-se a um posicionamento simbólico por parte dos sujeitos envolvidos. Entende-se como simbólico o verbo reunir.

É importante destacar que, na conceituação de símbolo, a reunião das duas partes perdidas não visa uma exata reconstituição da primitiva perda, como poderia ser a da antiga unidade simbiótica filho-mãe. Pelo contrário, ela supõe uma junção sintética dos elementos que promovam um significado distinto do primitivo. A progressiva aceitação das perdas é matéria-prima para a formação de símbolos, cuja função maior é a de substituir os objetos perdidos ou afastados. É o processo progressivo da capacidade simbólica que vai possibilitar a formação da linguagem verbal (a palavra é talvez o símbolo mais nobre de todos) e da linguagem por meio dos jogos, dos brinquedos criativos, das brincadeiras, assim como a formação dos sonhos, em uma escalada crescente, até atingir a capacidade do pensamento abstrato. (ZIMERMAN, 2012, p. 227).

O termo signo tem a significação de marca, sinal, símbolo. Os símbolos permitem uma evolução da criança à condição de poder conceituar, generalizar e abstrair sua capacidade de conhecer e pensar. A função do conhecimento está diretamente ligada à formação de símbolos.

A capacidade de formar símbolos depende da capacidade do ego de suportar perdas e substituí-las por símbolos. A criança, pelo processo da frustração, pode tolerar, ou não, as perdas vivenciadas. Se ela não tolera, não forma símbolos e, sim, equações simbólicas, que são próprias dos estados desintegrados da personalidade, e com as quais o símbolo é confundido com o simbolizado. (SEGAL, 1991).

O simbólico entendido enquanto elementos substitutivos da realidade que são expressos dentro de alguma forma implica a linguagem. É a linguagem um processo simbólico por excelência, mas há vários processos simbólicos que fazem parte da constituição da nossa mente.

Pensar na conjugação entre áreas afins significa refletir sobre os lugares e limites de suas manifestações do desejo humano, em outras palavras, do sentido da vida. De um lado, trata-se de um paradoxo, de algo impensável. De outro ponto de vista, no entanto, apresenta-se como possibilidade para lidar com a crise experimentada pela educação.

## **2.5 A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA DO SUJEITO – CONTRIBUIÇÕES PSICANALÍTICAS**

A psicanálise destina-se não somente à compreensão do homem e do mundo, mas também, ainda que implicitamente, à educação desse mesmo homem, cuja vida se desenrola na relação com o mundo. A prática educativa, por sua vez, encerra em seu interior uma determinada visão do homem e do mundo. Na realidade, as perspectivas dialógicas, que se estabelecem entre a psicanálise e a educação, podem ser colocadas como mesclas ampliadas de conhecimentos teóricos e vivenciais que permeiam a construção do ser humano e as suas relações, assim como a construção da relação aluno-professor, em alguns momentos, foram tecendo juntas, como os diferentes fios que se juntam para constituir uma única peça, a singularidade do homem social.

Neste capítulo, abordam-se o conceito de vínculo, os padrões vinculares e os tipos de vínculos fundamentais para a constituição psíquica do ser humano, de acordo com a visão psicanalítica. E também os primeiros passos da vida mental, a formação da personalidade e as identificações, perpassando por alguns mecanismos de defesa, tendo como norte a subjetividade e o processo criativo. Os conceitos articulados neste capítulo são essenciais para a compreensão deste trabalho.

### **2.5.1 CONCEITOS GERAIS E SUAS DEFINIÇÕES**

O ser humano é um ser relacional, e, para se constituir como sujeito, é necessário o olhar do outro. Essa troca se inicia com a inter-relação mãe-bebê (entende-se mãe ou figura

substitutiva), por meio de cuidados dispensados às necessidades vitais do recém-nascido. Tal vínculo começa a ser desenvolvido na relação entre pais e filhos, sendo que os primeiros se incumbem da tarefa de promover a satisfação de necessidades afetivas fundamentais para o reconhecimento da linguagem corporal do bebê. Nessa relação, o bebê torna-se dependente da maternagem, bem como sua mãe, que revela a necessidade de ser reconhecida por seu filho. Assim, tem-se a formação de um vínculo primordial, com características primitivas.

Do ponto de vista da Psicanálise contemporânea, fundamentada na teoria do pensar desenvolvida pelo psicanalista inglês Wilfred Bion, a conceituação de vínculo requer as seguintes características:

São elos de ligação que unem duas ou mais pessoas; esses elos são sempre de natureza emocional; eles são imanentes, (ou seja, inatos, existem sempre como essenciais em um dado indivíduo e são inseparáveis dele); comportam-se como uma estrutura (vários elementos, em combinações variáveis); são polissêmicos (permitem vários significados); comumente atingem as dimensões inter-, intra- e transpessoal; um vínculo estável exige a condição de o sujeito poder pensar as experiências emocionais, na ausência do outro; os vínculos são potencialmente transformáveis; devem ser compreendidos através do modelo da inter-relação Contênte-Conteúdo. (ZIMERMAN, 2010, p. 28).

Essa relação mãe-bebê é estendida pela presença do pai, dos irmãos (se houver), dos tios, dos avós. Tem-se, assim, a formação do núcleo familiar, sendo esse núcleo ampliado com a perspectiva de promover constantes interações com outros membros da família, da comunidade, do social e do cultural. “[...] as famílias modelam e programam o comportamento e o sentido de identidade de seus membros, sendo que também estes e a família crescem juntos e se acomodam às mudanças da sociedade. [...] a família é um sistema aberto, autorregulado, com uma história comum, que define no seu seio normas e padrões transacionais próprios”. (CUNHA, 2000, p. 141).

A família, portanto, estrutura-se por meio de intercâmbios e retroalimentações, permeadas por experiências emocionais vivenciadas. Assim, vão sendo construídos os valores e as regras próprias, dentro dos quais os seus membros funcionam, e são esses elementos que norteiam a conduta de cada sujeito inserido nessa família, ancorados pela classe social e cultural.

Em famílias funcionais, regras, padrões e valores servem como orientação para o desenvolvimento do sujeito, possibilitando adaptações e crescimento sem medo e apreensão.

Em famílias disfuncionais, as regras são usadas para inibir ou impedir a mudança e assim manter o estado das coisas.

A autora continua,

Do mesmo modo que a teoria psicanalítica considera que, na vida mental e no comportamento humano, nada acontece por acaso, sendo os fenômenos entendidos através do conceito de determinismo psíquico (reestabelecer e repetir situações infantis, a perspectiva intergeracional considera os problemas individuais como familiares - com sua raiz também em fatos passados, constituindo a história natural da família – transmitidos de geração em geração, por meio de condutas repetitivas. (CUNHA, 2000, p. 142).

Portanto, a transmissão da cultura familiar, de uma geração para outra, com todos os elementos inseridos no contexto familiar, identificados como padrões, costumes, hábitos, crenças, mitos, segredos, valores e problemas que determinam o sistema funcional pessoal e familiar pode ser conceituada como uma abordagem intergeracional. Pode-se dizer que os padrões vinculares em determinada geração proporcionam modelos implícitos para o funcionamento pessoal e familiar nas gerações futuras. De geração a geração cada família decide o que vai ser, ou não, revelado, o que ficará indizível na transmissão familiar.

Segundo Zimerman (2010), os padrões vinculares construídos podem ser de natureza intersubjetiva – entre duas ou mais pessoas; intrassubjetiva – as diferentes partes de uma mesma pessoa; ou transubjetiva – o vínculo atravessa fronteiras e adquire uma dimensão ampla. É importante registrar que a qualidade dos vínculos em todas as situações de relacionamentos é que determinará a qualidade de vida de cada sujeito.

Conforme Béjar (2002, p. 18),

O mundo- espaço intrassubjetivo no qual nos relacionamos com os nossos objetos internos; o mundo- espaço intersubjetivo no qual a presença do outro é inexorável e condiciona, inevitavelmente, a percepção da própria existência que se constitui precisamente nesta relação, obtendo-se assim a forma de ser sujeito; e, finalmente, o mundo espaço transubjetivo, o sociocultural que nos marca, que nos atravessa. Somos ensinados a pensar certas experiências como sendo separadas, e assim passamos parte de nossas vidas unindo-as e articulando-as. Na realidade, elas já estão vinculadas se assim pudermos vê-las. A nossa proposta é poder aprender com as experiências, detalhando-as sem perder de vista seu rico entrelaçado de vivências transgeracionais.

Para a compreensão do psiquismo, faz-se necessário considerar a historicidade do sujeito e a história de suas relações como fator primordial do seu desenvolvimento.

Segundo Pereira da Silva (2004, p. 157),

[...] a transmissão transgeracional refere-se a um material psíquico inconsciente, que atravessa diversas gerações sem ter podido ser transformado e simbolizado, promovendo lacunas e vazios na transmissão e impedindo uma integração psíquica. A transmissão intergeracional, por sua vez, engloba tudo o que é transmitido de uma geração para a outra, acompanhada de algumas modificações ou transformações.

O sujeito, inserido na família, vive uma dupla marca: o que já foi visto, vivenciado e o que ele constrói a partir da rede social atual na qual está inserido. Os registros impressos pela cultura do tempo presente, tendo em vista o legado familiar, é a subjetividade.

Para a psicanálise, o processo de subjetivação fica indiscutivelmente ligado ao universo da intersubjetividade e da transsubjetividade, com suas dimensões complexas e contraditórias.

Na vida psíquica do indivíduo considerado isoladamente, o outro intervém regularmente como modelo, objeto, suporte e adversário; por esse fato, a psicologia individual é desde o início e simultaneamente uma psicologia social num sentido ampliado, mas perfeitamente justificado. (FREUD, 1921, p. 91).

O texto acima não deixa dúvidas sobre a incidência da cultura na subjetividade e na construção dos vínculos. A cultura impõe, entre as exigências do social, o fortalecimento do intelecto e a repressão da agressividade, com tudo que acarreta de ganho e perdas.

Mezan (2019, p. 473) ressalta: “[...] Freud nos lembra que existe uma dialética entre o lado obscuro do ser humano – paixões, violência, sexualidade, agressividade, ódio pelo seu semelhante – e aquilo que possibilita não sermos determinados apenas por essas características.

Privilegiando a citação acima, o autor ressalta que, para uma melhor compreensão entre a porção racional da nossa mente (o consciente) e as vastas áreas de irracionalidade (o inconsciente) traduz a complexidade do ser humano.

E as implicações dessas emoções, sentimentos conscientes e inconscientes “[...] não se limitam à vida pessoal: como o alvo das pulsões é invariavelmente o outro (ou os outros), a vida em sociedade também depende da forma como cada um é capaz de controlá-las. (MEZAN 2019, p. 473).

O termo “inconsciente<sup>3</sup>” é utilizado como adjetivo para designar o conjunto dos processos mentais que não são conscientemente pensados. O inconsciente é um “lugar” em que residem as pulsões instintivas (pulsão de vida e pulsão de morte), como, também, tudo aquilo que foi reprimido como desejos, afetos, fantasias, representações. “[...] o inconsciente como região do psiquismo, com leis próprias de funcionamento, é uma descoberta estritamente freudiana”. (ZIMERMAN, 2012, p. 163).

Por sermos sujeitos sociais, o contexto histórico delimita o modo de pensar e de ser de cada indivíduo e, também, de como foi constituída a rede vincular, com emoções e sentimentos conscientes e inconscientes. Cada expressão, cada fala individual é polifônica, ou seja, apresenta múltiplos sons, vozes que nela coabitam. Vozes determinadas pela classe social, pela cultura, por um momento histórico e pelo grupo familiar. Pertencer a um determinado contexto social, político e econômico propicia as escolhas de vida e a inclusão de diferentes redes vinculares.

Sabendo que, no meio social, a educação formal tem seu papel fundamental na vida de todos, esse trabalho busca compreender, na relação da dupla aluno-professor, o entrelace entre o saber e o afeto. Alguns professores, na sua autêntica forma de ensinar, mobilizam emoções e sentimentos em seus alunos, promovendo as relações interpessoais com atributos próprios, formando vínculos. Para darmos conta do estudo das novas configurações subjetivas e da intersubjetividade, é de grande valor um embasamento sólido no estudo dos vínculos.

É na convivência com os grupos, primeiro, o grupo familiar; depois, em um ritmo progressivo, a criança (e ao longo do seu crescimento cronológico) convive com grupos escolares, ocupando certos lugares, desempenhando funções. Ela é sempre influenciada pelas expectativas provindas dos pais e educadores. É assim que a construção dos vínculos se forma.

Compreender que os vínculos emocionais e relacionais, que vão se expandindo e se modificando na criança (futuro adulto), na convivência e interação consigo mesma e com o

---

<sup>3</sup> Inconsciente: em psicanálise o inconsciente é um lugar desconhecido pela consciência: uma “outra cena”. Na primeira tópica elaborada por Sigmund Freud, trata-se de uma instância ou um sistema (Ics) constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias, o pré-consciente e o consciente (Pcs-Cs). Na segunda tópica, deixa de ser uma instância, passando a servir para qualificar o isso\* e, em grande parte, o eu\* ou o supereu\*. (ROUDINESCO, 1998, p. 375).

Aprendemos com a psicanálise que a essência do processo de repressão não está em pôr fim, em destruir a ideia que representa um instinto, mas em evitar que se torne consciente. Tudo que é reprimido deve permanecer inconsciente. Só conhecemos o inconsciente como algo consciente, depois que ele sofreu transformação ou tradução para algo consciente. (FREUD, vol. XIV, p. 171).

outro, é compreender as diversas funções do psiquismo, juntamente com a formação da personalidade e com a formação do modelo de identidade na dupla aluno-professor, como também a interferência no desenvolvimento da capacidade de suportar as frustrações como possibilidades do processo criativo.

## **2.6 OS VÍNCULOS: AMOR, ÓDIO, CONHECIMENTO, RECONHECIMENTO**

Sobre o estudo da evolução que acompanha o ser humano, no geral, pode-se verificar e compreender os vínculos desenvolvidos de forma gradativa e sequencial da postura, à linguagem, ao pensamento, ao conhecimento, à criatividade, às emoções e aos inter-relacionamentos. A transição do homem primitivo, desde as suas crenças nos mitos até as ciências contemporâneas e os revigorados valores e culturas vigentes, passa pelos padrões vinculares, pois o ser humano constitui-se sempre a partir de um outro.

Os vínculos, a exemplo de amor, ódio, conhecimento e reconhecimento, permanecem indissociáveis entre si, ora tendo a predominância de um, ora a predominância de outro. Assim, determinam com maior evidência o tipo de funcionamento do psiquismo do sujeito. As emoções e os sentimentos estão presentes em todos os tipos de vínculos.

A vinculação que se estabelece em uma relação manifesta-se por diferentes níveis de organização mental. O vínculo também significa um estado mental que pode ser expresso por meio de distintos modelos e das expectativas e valores do grupo familiar para depois se expandir para outros grupos, como nas instituições sociais.

As configurações vinculares são configurações típicas de inter-relacionamentos. Bion, com base na teoria das pulsões de Freud, evidenciou - em seus estudos - três importantes vínculos: o vínculo de amor, o vínculo de ódio e o vínculo de conhecimento. O quarto vínculo, o de reconhecimento, foi proposto por Zimerman (2010), ressaltando que todos eles são provindos de todos os participantes no relacionamento; entrecruzam-se e se complementam de forma sadia ou patológica, com uma alta possibilidade de diferentes combinações.

A importância da compreensão dos vínculos (sendo a base dos relacionamentos humanos) tem como intuito compreender as relações aluno-professor, pois essas são permeadas de várias emoções e sentimentos.

## 2.6.1 O VÍNCULO DE AMOR

Presente em diversas culturas, o amor é descrito de várias formas; tornou-se um sentimento universal. Todas as manifestações de narrativas, contos, poemas, cantos e desencantos, em todos os idiomas, “[...] comprovam que o sentimento de amor, desde as eras pré-históricas até a atualidade, comporta-se como a mais importante mola propulsora da vida” (Zimerman, 2010, p. 38).

O autor supracitado lembra que, na mitologia grega, Eros designa o amor que se liga/conecta de forma mais manifesta à atração física, e Psyquê representa o sentimento profundo e espiritual. Geralmente em suas múltiplas, intensas e variadas formas de acontecer, o amor sempre mesclado com intensidades diferentes com o ódio, faz-se presente nas principais áreas em que se manifestam outros sentimentos como nas alegrias e tristezas, em momentos de felicidade e momentos trágicos, de uma forma sadia ou patológica, da possibilidade de ser uma paixão cega, ou erotizada, de ser um amor platônico. São inúmeras as vicissitudes do amor e suas configurações vinculares, com variadas dimensões que se passam em diferentes áreas do conhecimento humano.

O amor, no vocábulo da língua portuguesa, possui vários significados, podendo representar afeição, paixão, compaixão, misericórdia, solidariedade, sexo.

Na relação aluno-professor, estão presentes várias emoções. Em relação ao vínculo do amor, ressaltam-se os elementos que permeiam uma relação que permite o desenvolvimento humano. Assim é aceitável enumerar os seguintes elementos: a presença de um recíproco sentimento de admiração; um mútuo sentimento de empatia, uma boa capacidade de escuta, uma disponibilidade para os momentos bons e para os que não são bons, uma construção conjunta de projetos de crescimento, uma parceria da dupla, em que cada um conheça seus direitos e deveres, seus alcances, com seus respectivos limites, numa equitativa distribuição de papéis e afazeres, um reconhecimento de que sempre existem inevitáveis diferenças entre um e outro. Um ponto fundamental é a presença da confiança, trabalhando a transparência nas condutas, desenvolvendo o amor pelas verdades. (ZIMERMAN, 2010).

Em todas as vinculações, ocorrem momentos bons e momentos de desafios. Os conflitos existem e são necessários para o crescimento dos indivíduos. Os atritos geralmente são



desencadeados devido a uma comunicação equivocada, na qual surge o mal-entendido, suscitando outros sentimentos, destrutivos ou não.

## **2.6.2 O VÍNCULO DE ÓDIO**

Desde a existência da história da humanidade, os sentimentos de ódio são registrados com evidências na mitologia, na bíblia, nas guerras, na política, na violência urbana, nas instituições de ensino, na sociedade.

Segundo Zimerman (2010), dar enfoque no tema ódio é remeter às pulsões agressivas que são derivadas da pulsão de morte, dos impulsos instintivos fanáticos, da autodestruição, podendo estar diretamente ligado à inveja primária<sup>4</sup>, compreendendo a inveja e o ciúme como uma forma de ódio.

As manifestações concretas da agressão podem ser encontradas nas mais diversas formas do comportamento humano. Podem ser agressões diretas (sadismo erótico, sadismo moral, homicídio, conduta impulsiva, perigosa e incontrolável), quando elas são repetitivas; e também indiretas, quando se manifestam por meio de sintomas decorrentes do uso de defesas inconscientes, como somatizações, traços de caráter excessivamente narcisistas ou paranoides, fobias, obsessões, depressões, traços perversos, entre outros.

O amor e o ódio são sentimentos que caminham juntos, embora a presença de um deles possa prevalecer sobre o outro. Mas, ambos, acionados por um estímulo interior ou exterior, podem sofrer transformações. Em alguns momentos, o amor e o ódio se superpõem e se confundem; pode-se dizer que são sentimentos complementares. Vale ressaltar a relevância do vínculo mãe-bebê e a importância desempenhada pelas frustrações.

Tanto a gratificação quanto a frustração procedem de uma mesma fonte (o seio da mãe, originalmente). Isso pode causar um estado de confusão ou depressão pelo remorso de agredir a quem também lhe foi tão gratificante.

Para uma melhor compreensão,

---

<sup>4</sup> Inveja primária: Termo introduzido por Melanie Klein\* em 1924, para designar um sentimento primário e inconsciente de avidez em relação a um objeto que se quer destruir ou danificar. A inveja aparece desde o nascimento e é inicialmente dirigida contra o seio da mãe. (ROUDINESCO, 1998, p.397).

[...]o sentimento de ódio se origina no início da vida, em função da qualidade do vínculo de apego que o bebê tem com a mãe, e esta, inadvertidamente, pode ter falhado, e disso teria resultado “faltas básicas” já no início da vida. Assim a falta básica é a que promove a formação de “vazios” no psiquismo precoce, fato que também provoca o primitivo sentimento de ódio. Isso acontece quando a criança sofre de situações traumáticas (pelo menos, como ela significa e sente), que a levam a sentir-se rejeitada, não amada, desamparada, do que decorre sentimentos, pensamentos, impulsividade e conduta provocativa, hostil e beligerante. (ZIMERMAN, 2010, p. 119).

O autor menciona três causas fundamentais para as situações traumáticas: quando a criança sente privações (ausência física e afetiva da mãe ou pessoa substituta, que tem a função de nutrir e amparar); quando a criança sofre frustrações, mesmo quando há a presença física dos pais, que, por isso, não compreendem esse desapontamento. Nesse caso, eles infelizmente não atendem às necessidades e aos desejos básicos dos filhos; quando a criança tem fantasias inconscientes, relativas a um sentimento de castração<sup>5</sup>, e se dirigem a um proibido desejo de se fundir e ter a posse da mãe, ou a vivência de um conflito edípico, e, em consequência, a criança receia sofrer um castigo castrador por parte do pai que, então, fica sendo imaginado por ela como um ser tirano e vingativo, podendo ser até monstruoso. (ZIMERMAN, 2010).

Compreendendo frustração “[...] um estado em que fica um sujeito quando lhe é recusada ou quando ele se proíbe a satisfação de uma demanda de origem pulsional”. (ROUDINESCO, 1998, p. 285). As frustrações podem ser as insatisfações devido a um agente externo não atender a uma exigência posta, como também às insatisfações derivadas dos próprios fatores internos. Elas são inerentes à condição humana e estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da personalidade da criança,

[...] quando a frustração surge sob a forma de privação de algo que se deseja ou de momentos de ausência de alguém desejado, e/ou, necessitado, pode-se dizer que são frustrações inevitáveis, como também, na medida certa, pode ser uma frustração que exerce um papel importantíssimo, em relação à função estruturante no desenvolvimento emocional da criança. Por outro lado, quando a frustração tenha sido repetidamente inadequada nos dois extremos, para mais ou para menos, pode ter sido um fator fortemente desestruturante da criança. Assim, cabe falarmos na normalidade e na patologia das frustrações. [...] cabe afirmar que a frustração “adequada” promove o crescimento, porque leva a criança a achar soluções para os problemas das falhas e faltas criadas pelas necessárias frustrações, e, portanto, vai propiciar uma gradativa capacidade para pensar, simbolizar e criar. Em contrapartida, as frustrações por demais escassas, sem colocação de limites,

---

<sup>5</sup> Castração: Sigmund Freud denominou complexo de castração o sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos. (ROUDINESCO, 1998, p.105).

incoerentes entre os educadores ou por demais excessivas, repetitivas, e, principalmente, injustas, promovem um estado mental na criança de confusão, ambiguidade e uma exacerbação dos sentimentos e pulsões agressivas e destrutivas. (ZIMERMAN, 2012, p. 139).

O que se espera de um educador, mãe, pai, professor, é que ele modele os referidos limites à criança e que a faça reconhecer que ela tem muitos alcances, mas que também possui várias limitações; tudo isso convergindo para a criança entrar em contato com a realidade externa. O educador tem como função ensinar as noções dos direitos da criança, mas também dos deveres, em uma compreensão de uma escala hierárquica, tanto na família quanto nas instituições educacionais e sociais.

A frustração, de outra forma, pode assumir uma evolução negativa no desenvolvimento da personalidade. O educador que oferece tudo o que a criança pede, que não coloca limites, confere um poder de soberania ao pequeno, resultando em uma forte tendência da criança repetir essa soberania na vida adulta. Como a própria vida tem limitações, privações e frustrações, ela, possível adulto, poderá se sentir perdida e deslocada em seus grupos de convívio, acarretando o surgimento do ódio e o não pertencimento. Também temos outra situação, cujas frustrações sofridas pela criança em casa são demasiadamente excessivas, injustas, incoerentes, acompanhadas de sermões e de ameaças. Nesses casos, a criança poderá ser invadida por sentimentos de ódio contra os frustradores. Esses sentimentos podem se manifestar de várias formas, como agir com desaforo contra os pais, ser reprovado na escola e comportar-se de maneira inapropriada como uma forma sádica de revidar os ataques sofridos. Talvez o maior prejuízo seja danificar a capacidade da função de pensar adequadamente, além da nobre função de formar símbolos, prejudicando a função do aprender. (ZIMERMAN, 2010).

O desenvolvimento da capacidade de tolerar a frustração é fundamental para a evolução da autonomia e das potencialidades do sujeito. É o que permite fazer escolhas e experimentar amar e ser amado por aquilo que realmente é.

### **2.6.3 O VÍNCULO DE CONHECIMENTO**

Os termos de amor e ódio na descrição do vínculo emocional entre a mãe e o bebê abrem espaço para o vínculo do conhecimento, que é o desejo da mãe em compreender o seu bebê.

Segundo Zimerman (2010), os pensamentos são indissociáveis das emoções. Também, da mesma maneira, é imprescindível que haja na mente uma função vinculadora que imprima sentido e significado às experiências emocionais vivenciadas. Esse vínculo entre o pensamento e as emoções foi denominado vínculo do conhecimento.

O desdobramento do vínculo do conhecimento foi conceituado como sendo aquele que existe entre um sujeito que busca conhecer um objeto (pode ser ele próprio ou alguém de fora) e um objeto que se preste a ser conhecido. Representa um estudo acerca da importância da verdade ligada à realidade ou, ao contrário, as falsificações, mentiras, distorções, entre outras, que exercem um valor crucial em toda e qualquer espécie de vínculo.

A frustração desempenha uma relevância no desenvolvimento psíquico e também no vínculo do conhecimento. É definida como o resultado da insatisfação de uma pulsão, a proibição como o meio a partir do qual a frustração é infligida, e a privação como o estado produzido pela proibição. Em outras palavras, é um estado em que fica um sujeito, quando lhe é recusado ou quando ele se proíbe a satisfação de uma demanda de ordem pulsional. (ROUDINESCO, 1998).

O estado de frustração leva à formação do pensamento, do conhecimento. Esse desenvolvimento cognitivo da criança depende de, no mínimo, três fatores: do modelo da mãe real quanto à forma como essa utiliza o seu próprio pensar e conhecer e quanto à forma como contém as angústias do filho; da capacidade da criança quanto à formação de símbolos, para pensar e conhecer os fatos que acontecem em torno dela; do desejo de conhecer a respeito dos conteúdos mentais, estando intimamente conectado com as emoções de amor e ódio. E também se a criança já construiu o valor de um amor às verdades. (ZIMERMAN, 2004).

No que tange ao desenvolvimento da personalidade, as frustrações, além de ser inevitáveis, são necessárias e indispensáveis às colocações de limites para o indivíduo. A intolerância e a frustração conduzem a distúrbios do pensamento, portanto, do conhecimento.

A formação do conhecimento de uma forma indissociada da formação dos pensamentos origina-se como uma reação à experiência emocional primitiva decorrente da ausência do objeto. O *conhecer* é uma meta definida, porém, é uma parte do *pensar*, pois o conhecimento progride em função do pensamento.

O eixo central na formação do conhecimento, da mesma forma que na do pensamento, é a maior ou menor capacidade da criança em tolerar as frustrações decorrentes das privações. Assim, a criança tanto pode fugir dessas frustrações, criando mecanismos que evitem conhecê-las (ela evita o problema, mas não evita a angústia e impede a solução) como pode aprender a modificar a realidade, através da atividade do pensar e do conhecer. (ZIMERMAN, 2004, p. 157).

A função do conhecimento não se refere à posse de um saber, e, sim, a um enfrentamento do “não saber”, de modo que o saber resulte da curiosidade, da busca constante, da difícil tarefa do descobrimento e do aprendizado com as experiências vivenciadas. É um processo ativo, uma atividade pela qual o sujeito se torna consciente da experiência emocional, quando tem uma aprendizagem e consegue pensar, abstrair uma conceituação e uma formulação dessa experiência.

Esse processo, advindo originalmente de uma pulsão epistemofílica ao conhecimento das verdades, realiza-se em diferentes planos, como o indivíduo conhecer a si mesmo, (a sua origem, o seu corpo, a sua identidade...); conhecer os outros e os seus vínculos com os grupos; os vínculos dos grupos entre si e com a sociedade, nos três planos: o intrapessoal (entre as diversas partes, *dentro do indivíduo*); o interpessoal (com outras pessoas do mundo externo) e o transpessoal (extrapola as individualidades e abarca as nações, a cultura etc.).(ZIMERMAN, 2004, p. 160).

Sempre há uma inter-relação entre o conhecimento e a verdade e dessa com a liberdade. É um determinante fundamental do senso de identidade de um indivíduo nos planos individual, social e grupal. A partir da curiosidade do bebê a respeito do corpo da mãe e do seu próprio corpo, a permanente busca e a importância da utilização da pulsão de conhecer as verdades expandem-se para todos os campos da atividade humana.

A busca pelo conhecimento, muitas vezes, pode ser dolorosa. Por essa razão, pode haver uma tendência a evitar o sofrimento que acompanha a pulsão epistemofílica, evitando a dor das verdades intoleráveis, das verdades incompreendidas, ou para não enfrentar a dor do desconhecido, ou mesmo, para não transgredir as proibições. São as defesas, ou seja, o conjunto das manifestações de proteção do eu, para não sentir desprazer, que permite que o ego, nesses momentos, construa estruturas falsas, e substitui a busca do conhecimento por uma onisciência, onipotência, prepotência ou arrogância.

[...] o quanto pessoas num patamar de grandiosidade, como governantes, educadores, pois, autoridades possuidoras do poder, etc, têm medo de que seus discípulos e subordinados saibam de certas verdades que possam ameaçar o seu poderio. Assim, no terreno da educação cabe dizer que há mestres que ajudam o aluno a ser livre; mestres que escravizam o aluno; e mestres que *des-lumbram* (*des* = tirar; *lumbre* = luz) o aluno (ou seja, nesse caso, são tão eruditos e brilhantes), que chegam a “cegar” o aluno nas suas capacidades e potencialidades de meditar e criar. (ZIMERMAN, 2010, p. 148).

Em relação à verdade, é importante enfatizar o fato de que ela é sempre relativa. Varia com o espaço (a verdade que vale em uma nação não é a mesma que rege outra região), com o tempo (verdades que valiam para algumas décadas, hoje, são ultrapassadas). O critério da verdade também varia com a cultura, com as religiões, com os avanços das ciências e com o grau de liberdade que os indivíduos e a sociedade já adquiriram.

Quando se fala em “verdades”, não é no sentido moral ou ético, mas, sim, da necessidade da criança - futuro adulto; construir um sentimento de identidade que a caracterize como sendo uma pessoa verdadeira. O conhecimento é uma atividade conjunta entre professor e aluno para determinar a verdade. Sendo assim, ambos estão engajados em algo que pretende ser uma atividade de desenvolvimento.

#### **2.6.4 O VÍNCULO DE RECONHECIMENTO**

Zimerman (2010) acrescentou o vínculo que caracteriza as vicissitudes radicadas desde a primordial relação mãe-bebê e que influencia a qualidade de todos os vínculos nas sucessivas fases do desenvolvimento do ser humano. O vínculo do reconhecimento está intimamente ligado às primitivas etapas narcísicas da organização e evolução da personalidade.

Todo ser humano está vinculado a objetos, seja no plano intra, inter ou transpessoal, necessitando do reconhecimento do outro para a manutenção da sua autoestima, do senso de identidade e da relação com a realidade externa, pois não existe relação humana em que não esteja presente a necessidade de algum tipo de reconhecimento, salvo no caso de alguma patologia. (ZIMERMAN, 2010).

O autor supracitado segue afirmando que a necessidade de reconhecimento por parte de qualquer pessoa permite ser embasada nos quatro vértices: o de reconhecimento de si próprio (como modo de conhecer o mapa de seu psiquismo); o do reconhecimento do outro (como

alguém que é diferente dele); o de ser reconhecido ao outro (como expressão de gratidão); o de ser reconhecido pelos outros (como forma de manter a autoestima).

No que tange ao reconhecimento de si próprio, devem-se considerar as ligações entre as diferentes partes intrapsíquicas (Id, Ego, Superego)<sup>6</sup>, que interagem entre si, podendo estar, ou não, em harmonia, em contradição, oposição ou em desequilíbrio. É relevante e necessário o indivíduo reconhecer – voltar a conhecer – aquilo que já preexiste dentro dele.

No início da vida, o bebê vive uma indiferenciação; não tem consciência de si, não tem consciência da existência do outro. O outro sujeito é representado como sendo uma extensão dele próprio. E deve estar permanentemente a sua disposição para prover suas necessidades, tendo como funções o espelhamento<sup>7</sup>. Para seu crescimento mental, é indispensável que o sujeito desenvolva com as outras pessoas uma forma de relação na qual reconheça que o outro é autônomo e tem ideias, valores, pensamentos e sentimentos, como também, condutas diferentes das dele, desenvolvendo assim a condição de aceitação das diferenças.

No vértice de ser reconhecido pelo outro a vincularidade afetiva do sujeito diz respeito ao desenvolvimento da sua capacidade de consideração e de gratidão em relação ao outro. O sujeito assume suas responsabilidades e eventuais culpas de modo a transformar a onipotência, a onisciência e a prepotência em uma capacidade para pensar e simbolizar as experiências emocionais, assumindo seu aprendizado com as experiências da vida, como também, a consciência de sua dependência e fragilidade.

O bebê necessita ser visto pela mãe; ele busca o olhar da mãe para ver como está sendo visto. E, essa mãe, no reconhecimento do intento separatório da criança, possibilita a formação da identidade dessa criança. Isso porque a representação que a mãe tem dela parte de um reconhecimento de que o filho seja um ente separado dessa mãe. Portanto, pode-se verificar que o vínculo do reconhecimento em alguns atributos essenciais da mãe (de forma análoga à dupla professor-aluno) é necessário para que a criança se sinta reconhecida como, de fato, existindo e sendo alguém.

---

<sup>6</sup> Id, Ego, Superego: São as três instâncias da segunda tópica do aparelho psíquico na concepção freudiana. (LAPLANCHE, 2001, p.505).

<sup>7</sup> Espelhamento – Estádio do espelho: expressão cunhada por Jacques Lacan\*, 1936, para designar um momento psíquico e ontológico da evolução humana, situado entre os 6 e 18 meses de vida, durante o qual antecipa o domínio sob sua unidade corporal através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção da sua própria imagem num espelho. (ROUDINESCO, 1998, p. 194).

O autor compreende que uma das necessidades presentes na vida é “[...] a ânsia que todo ser humano possui de ser reconhecido pelos demais, como sendo uma pessoa querida, aceita, desejada e admirada pelos seus pares e circunstantes”. (ZIMERMAN, 2010, p. 31).

Há uma variedade de componentes emocionais vivenciados pelos grupos e pelas duplas dentro de uma instituição educativa. As configurações vinculares são dinâmicas e podem sofrer profundas e sucessivas transformações, perpassando múltiplas formas e possibilidades, podendo ser sadias ou patológicas. Os vínculos relacionais e emocionais são a base para a formação das duplas, pois os sentimentos, as emoções e a comunicação são premissas para o desenvolvimento de todos.

O olhar do professor que autoriza, acredita e confia no seu aluno cala fundo nesse, pois há uma série de componentes emocionais do aluno que são depositados no professor. Tomar conhecimento de possíveis ligações do mundo emocional com a aprendizagem pode ser um potencial inspirador em uma educação que se fundamenta na ideia do educando como sujeito desejante e criativo. A relevância de um reconhecimento autêntico e afetivo na dupla aluno-professor pode promover uma transformação na autoestima, no sentimento de identidade e no desenvolvimento da personalidade. Configura também uma prática pedagógica em que se pensa, nesse contexto, o planejamento, as estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem.

## **2.7 CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE E IDENTIFICAÇÕES**

Ser protagonista da própria história familiar e social é se reconhecer como sujeito, podendo, ou não, evoluir em sua linhagem enriquecida e transformada, confiando nas escolhas feitas, sempre ancoradas no respeito e na ética.

Os acontecimentos que ocorrem e se integram na linha do tempo, sendo reflexos da história de vida, são elementos para a construção da personalidade, tendo o significado de uma *forma de ser* do sujeito, que o caracteriza com elementos de caráter e conduta estável, sendo como uma marca que o distingue de outras pessoas. A etimologia dessa palavra é significativa: ela se origina da palavra grega *persona*, que significa a “máscara” que os atores na antiguidade usavam em determinadas peças gregas. (ZIMERMAN, 2012).

Para Freud, na primeira tópica, a personalidade se constitui em três modalidades: o consciente, o pré-consciente e o inconsciente. O Inconsciente é um conjunto de processos



mentais que não são conscientemente pensados, portanto, é constituído por conteúdos recalçados que escapam às outras instâncias como o pré-consciente e o consciente. O pré-consciente feito de pensamentos latentes, passíveis de se tornar ou de voltar a se tornar conscientes. O consciente é utilizado como sinônimo de consciência.

Na segunda tópica, há uma reestruturação, e ela designa as três instâncias psíquicas: o Id, o Ego e o Superego. Compreendendo o Id, relacionado ao princípio do prazer, como o polo pulsional e de ordem inconsciente da personalidade. O Ego (eu), princípio da realidade, uma instância de regulação de fenômenos psíquicos, busca permanentemente um equilíbrio entre as exigências do Id e do Superego. O Superego (*supereu*) mergulha suas raízes no ego de uma maneira implacável, exerce seu papel assimilável ao de um juiz e censor em relação ao ego. (ROUDINESCO, 1998).

As tensões conflituosas inconscientes produzidas entre o ego, o id e o superego, cujas exigências são contraditórias, têm uma influência duradoura sobre a formação da personalidade. (QUINODOZ, 2007).

A construção da personalidade não se processa de uma forma linear. É necessário levar em conta os fatores biológicos, os fatores constitucionais inatos à criança e a influência do meio ambiente (principalmente as primeiras experiências do bebê com o objeto primário: a mãe), juntamente com as vivências emocionais dos pais.

Em um primeiro tempo, o supereu é representado pela autoridade parental que dá ritmo à evolução infantil, alternando as provas de amor com as punições, geradoras de angústia. Num segundo tempo, quando a criança renuncia à satisfação edipiana, as proibições externas são internalizadas. Esse é o momento em que o supereu vem substituir a instância parental por intermédio de uma identificação. (ROUDINESCO, 1998, p. 745).

Para Laplanche (2001), a personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. O conceito de identificação na obra freudiana assumiu progressivamente o valor central, que faz dela a operação pela qual o sujeito se constitui. Essa evolução tem relação direta com a colocação em primeiro plano do complexo de Édipo em seus efeitos estruturais.

No complexo de Édipo, Freud (1924) mostra que as identificações formam uma estrutura complexa na medida em que o pai e a mãe são, cada um por sua vez, objeto de amor e de rivalidade. Na linguagem psicanalítica, o Édipo é a condição de inserir o terceiro. É

provável que a presença de uma ambivalência em relação ao objeto seja essencial à constituição de qualquer identificação. O conjunto das identificações de um sujeito forma nada menos que um sistema relacional coerente.

Freud (1923), em sua teoria da libido, demonstra que apenas uma ligação afetiva - o amor – tem condições de superar concomitantemente o narcisismo<sup>8</sup> e o ódio que separam uns dos outros. É importante ressaltar que essa ligação libidinal não é o amor sexual evoluído, e, sim, uma forma primitiva de amor, denominada identificação, [...] “a identificação é a forma mais elementar de ligação afetiva com o objeto”. (QUINODOZ, 2007, p. 215).

Para Roudinesco (1998, p. 363),

A identificação é um termo empregado na psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam.

Freud considera que as relações entre o grupo e o seu líder são as revivências das relações entre os filhos e o pai da horda primitiva. Destaca também que “[...] o fato de que a identificação primária se constitui como uma forma mais primitiva do enlace afetivo com outra pessoa e como sendo o primeiro vínculo estruturado do indivíduo com seus semelhantes”. (ZIMERMAN, 2010, p. 167).

Conforme Zimerman (2012), desde criança até a condição adulta, uma das maiores conquistas na evolução do ser consiste na aquisição de um sentimento de identidade (Quem sou eu? O que espero de mim mesmo? Qual é o meu papel na vida?). É pautado nesse sentimento que as reflexões inerentes à vida são feitas pelo indivíduo.

Isso acontece quando existe, desde bebê, uma sadia influência, principalmente dos pais como modelos de identificação, além de um permanente reconhecimento de seus méritos e uma elaboração das distintas identificações parciais” que, desde os primórdios de seu desenvolvimento, foram se incorporando<sup>9</sup> ao sujeito pela introjeção<sup>10</sup> do código de valores dos pais e da sociedade. Assim, o sentimento de

---

<sup>8</sup> Narcisismo designa um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma. (LAPLANCHE, 2001, p. 290).

<sup>9</sup> Incorporação: Termo introduzido por Sigmund Freud em 1915 para designar um processo pelo qual o sujeito faz com que o objeto penetre fantasisticamente no interior de seu corpo. (ROUDINESCO, 1998, p. 379).

<sup>10</sup> Introjeção: Termo introduzido por Sandor Ferenczi\* em 1909 para designar simetria com o mecanismo de projeção\* e introversão\* (ensimesmamento autoerótico), a maneira como um sujeito\* introduz fantasisticamente de fora no interior de sua esfera de interesse. (ROUDINESCO, 1998, p. 397).

identidade vai se estruturando nos seus três níveis inseparáveis: a identidade *individual*, a *grupal* e a *social*. (ZIMERMAN, 2012, p. 156).

O aluno, no seu desenvolvimento, na formação de sua personalidade, estabelece um sentimento de admiração para com o professor, pois esse se torna inconscientemente, naquele momento, um modelo de identificação. E, na dinâmica da transferência positiva, pode emergir uma relação construtiva, feita de ternura e amor, que possibilita a evolução do ato educativo, proporcionando a emersão da pulsão do saber na sua forma mais livre, produtiva e criativa. Por sua vez, na transferência negativa, há uma relação com sentimentos hostis e agressivos, dificultando o processo da construção de uma personalidade mais integrada, podendo repercutir no ensino-aprendizagem, devido à capacidade destrutiva do vínculo.

A transferência existe em todas as relações humanas: pai e filho, professor e aluno, médico e paciente, em qualquer relação interpessoal, e o que é relevante não é o significado de cada uma dessas funções separadamente, e, sim, como é a relação que as une ou as desune. “[...] a transferência é um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos”. (ROUDINESCO, 1998, p. 766).

[...] habitualmente, entende-se que toda transferência é uma transferência de aspectos infantis, aspectos ou características internas, nem sempre conscientes. Esses aspectos internos são as identificações conflitivas, ou não, contraditórias, integradas ou dissociadas, ambíguas, que pertencem ao indivíduo. Estão presentes em todo comportamento mantido por um indivíduo, não só na atualização de todo o seu passado e de todo o seu futuro como também na manifestação de sua personalidade. (PEREIRA da SILVA, 1994, p. 36).

Vale ressaltar que todo e qualquer indivíduo tem conflitos manifestos e latentes relacionados às emoções, e esses conteúdos permeiam o vínculo transferencial. Nos casos de muitos alunos, em que a busca por necessidades emocionais não foi suficientemente satisfeita pelos cuidados de uma adequada maternagem, a transferência assume características de uma busca de algo em alguém que seja portador de seus ideais ou de um espelho que os reflita. Sendo assim, a pessoa do professor será a que reflita, reconheça e devolva a sua imagem de auto idealização, vitalmente para que o aluno sinta que, de fato, ele existe e é valorizado.

## 2.8 EDUCAÇÃO PARA A PSICANÁLISE

No texto de 1914, intitulado: *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, Freud registra:

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, V. XIII p. 248).

As emoções, os sentimentos afloravam nas relações como simpatias e antipatias, de amor e ódio, de críticas e também de respeito pelos mestres. A psicanálise deu o nome de *ambivalência* a essa facilidade para atitudes contraditórias.

Para Freud, é na infância que as atitudes emocionais para com as pessoas de extrema importância são estabelecidas. Geralmente são os pais, irmãos e irmãs a quem a criança se encontra ligada, podendo haver figuras substitutas nesse início de vida do infante. Na idade escolar, são os professores, os educadores que assumirão para a criança o lugar dos pais, que herdarão os sentimentos dirigidos principalmente ao pai.

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. (FREUD, V. XIII p. 250).

Como os sentimentos são ambivalentes, pode-se pontuar que “[...] os educadores investidos da relação afetiva primitivamente dirigida aos pais se beneficiarão da influência que esses últimos exerciam sobre a criança e poderão, desse modo, contribuir para a formação do ego ideal<sup>11</sup> dessa criança”. (PEREIRA da SILVA, 1994, p. 39).

A multiplicidade de sentimentos envolvidos nessas relações pode desencadear uma relação afetiva, um encantamento da representatividade do professor ou não. Segundo a autora, “[...] à medida que o professor se coloca como alguém que não é o dono do saber, [...] o educador está identificado na relação pedagógica com a criança, que projeta no professor

---

<sup>11</sup> Ego ideal: Sigmund Freud\* utilizou essa expressão para designar um modelo de referência no eu\* simultaneamente substituto do narcisismo\* perdido da infância e produto da identificação\* com as figuras parentais e seus substitutos sociais. A noção de ideal do eu é um marco essencial na evolução do pensamento freudiano, desde as reformulações iniciais da primeira tópica\* até a definição do supereu\*. (ROUDINESCO, 1998, p.362).

aspectos de seus “ideais”, buscando o saber e o conhecimento para desenvolver sua curiosidade investigativa”. (PEREIRA E SILVA, 1994, p. 40).

No vínculo transferencial que se dá na dupla aluno-professor ocorre a transferência de muitos aspectos infantis, como também, algumas características internas que se constituem nas identificações. O professor é visto como autoridade, e, na situação de aprendizagem, também pode ser visto como um líder. É nesse jogo de admiração, amor e respeito mútuo para com os professores investidos de relação afetiva que se sustenta, predominantemente, a relação pedagógica, concomitantemente aos demais vínculos.

Freud (1934) em seus últimos trabalhos, propôs que o governar, a análise e a educação são tarefas impossíveis. Podemos pensar que,

[...]ele apontava para uma construção interminável, para a necessidade de um moto contínuo de investigação e inquietação com os modelos formatados, para uma luta constante da qual, mesmo em situações autoritárias e dessubjetivantes, algo pode emergir como laço coletivo em favor da transformação e a respeito dos direitos a uma vida digna e a um ideal de ensino potencialmente criativo e libertário. Um ensino que prepare os estudantes para viver como cidadãos responsáveis, conscientes de seu poder de transformar a si mesmos, à natureza e ao mundo a sua volta. (LIMA, 2022, p.20).

Sabemos que a condição humana é complexa e contraditória, mas, ao mesmo tempo, surpreendente, pois nos possibilita a condição de sonhar com um mundo melhor, de sentir emoções e vivenciá-las, de termos a liberdade e a capacidade de pensar e, principalmente, sermos criativos para que a educação seja possível.

## **2.9 PROCESSO CRIATIVO**

A incidência do pensamento psicanalítico tem contribuído para que o sujeito tenha uma visão de suas dimensões, consciente e inconsciente, mostrando o funcionamento da mente, a construção da subjetividade e da personalidade e a relevância da vincularidade.

A rede educacional tem importância fundamental como instituição formadora do ser humano em relação à sociedade. Quase todos os programas educacionais possuem como alicerce o desenvolvimento integral do aluno, para que esse venha a ser um ser pensante, livre, responsável e com capacidade de ser criativo. Pensando na dupla aluno-professor, a riqueza do

encontro se deve àquilo que cada um pode acrescentar, enriquecendo essa parceria de acordo com o que lhe é característico e único.

Nas instituições, o fundamental são as pessoas para formar pessoas. A mente do professor e sua personalidade devem ser o melhor instrumento de trabalho na formação de outros seres humanos. A mente do docente pode formar uma outra mente na alfabetização emocional. Um professor é um sujeito com sua subjetividade e com seus vários saberes, podendo ser, ou não, um modelo de identificação.

Na perspectiva teórica, todos os profissionais do ensino superior têm competência para exercer a profissão como docentes devido às exigências necessárias para assumir essa função, como por exemplo: passar em um concurso; avaliação de currículo. Quando o aluno tem uma identificação com o professor, pode-se pensar que a formação da constituição subjetiva desse professor se faz presente nesse encontro primordial, nessa experiência de satisfação por parte do aluno, que funda o desejo de saber, motor da vida. Assim, o professor torna-se um modelo de inspiração.

Um profissional do ensino, que na constituição da sua subjetividade teve condição de internalizar um bom objeto, uma boa convivência terá melhores possibilidades de fazer uma apresentação da teoria e da técnica para, na construção do vínculo, poder acessar e ser acessado pelo aluno. E essa condição de fazer essa passagem só é possível se o professor tiver a condição de transformar os sentimentos primitivos/elementares que compõem os vínculos em algo criativo, para a produção do conhecimento.

Sabendo que na relação professor-aluno o objetivo fundamental é gerar conhecimento, como se constrói esse conhecimento? Quais elementos estão intrínsecos nesse jogo?

É preciso dispor de condições para que o professor possa se *posicionar* frente ao aluno.

Freud, na constituição da personalidade, trabalhava com um caminho linear - as fases psicosssexuais do desenvolvimento – fase oral, fase anal, fase fálica e fase genital. Melanie Klein (1937), psicanalista que desenvolveu uma técnica pioneira de trabalho com crianças em sofrimento psíquico, ampliou as ideias freudianas e discutiu a presença precoce dos vínculos de amor e ódio transitando nas relações afetivas. Considerava que, para se ter uma compreensão de que tipo de vínculo era predominante no contato do sujeito com outro sujeito, era fundamental compreender qual posição o Ego do indivíduo ocupava em relação a si mesmo, ao objeto e ao contexto.

O termo “posição” proposto por Melanie Klein (1934) designa um ponto de vista, uma forma de o sujeito enxergar a si mesmo, os outros e o mundo que o cerca. A palavra “posição” evidencia que o estado psíquico intervém num dado momento da existência do sujeito, num estágio preciso de desenvolvimento. No entanto, pode-se repetir depois, estruturalmente, em certas etapas da vida. O sujeito muda de atitude ou desloca sua posição quanto à relação de objeto<sup>12</sup>. A mente oscila porque muda de posições. (ROUDINESCO, 1998).

Zimerman (2012, p. 205) faz um sucinto sumário sobre o conceito da palavra “posição” e das posições postuladas por M. Klein:

[...] o conceito de *posição* indica uma estrutura definitiva, em evolução constante e permanente ativa na organização da personalidade. Portanto, indo além de um estágio (*stage*, em inglês), o conceito de posição refere-se a um estado (*state*, em inglês) mental. A *etimologia* de *posição* vem do latim *positione*, que designa um lugar onde está uma pessoa, coisa ou fato que esteja acontecendo. Assim, M. Klein descreveu as duas posições: a esquizoparanoide em que predominam as defesas de dissociação – *squízós*, em grego + *paranoide* em que predominam as defesas de projeções – *paranoide* em grego vem de *para* + *gnose*.

É preciso compreender como o ego se posiciona em relação ao objeto e como se dá a relação com esse objeto. Essa oscilação ocorre em todo sujeito. Segundo Castelo Filho, Bion irá ressaltar a necessidade de oscilação entre as posições: depressiva<sup>13</sup> e esquizoparanoide, em um movimento pendular, como condição essencial para a saúde e o crescimento mental. (CASTELO FILHO, 2015, p. 72).

Estados de integração e de desintegração egoica podem ser experimentados em diferentes etapas vivenciadas e principalmente em situações difíceis que surgem na vida do sujeito. Bion propôs uma formulação, pois as posições estão presentes ao longo de toda a vida e sempre em uma interação recíproca.

PS ↔ D

---

<sup>12</sup> A noção de objeto na psicanálise é encarada sob três aspectos principais enquanto correlativo da pulsão, ele é aquilo em que e por que esta procura atingir a sua meta, isto é, um certo tipo de satisfação. Pode tratar-se de uma pessoa ou de um objeto parcial, de um objeto real ou de um objeto fantasístico; enquanto correlativo do amor (ou do ódio), trata-se então da relação da pessoa total, ou da instância do ego, com um objeto visado também como totalidade (pessoa, entidade, ideal, etc.) (o adjetivo correspondente seria “objetal”); no sentido tradicional da filosofia e da psicologia do conhecimento, enquanto correlativo do sujeito que percebe e conhece, é aquilo que se oferece com características fixas e permanentes, reconhecíveis de direito pela universalidade dos sujeitos, independentemente dos desejos e das opiniões dos indivíduos (o adjetivo correspondente seria “objetivo”).

<sup>13</sup> Posição depressiva é distinto da concepção de depressão como um quadro da psicopatologia psiquiátrica.

Todo esse conceito significa que: a cada integração depressiva, a cada insight que se alcança, uma ideia nova pode surgir com uma infinidade de elementos nunca antes verificados. Havendo tolerância a essa vivência angustiante e persecutória que é estar diante do novo (pelo menos nunca visto ou pensado), do desconhecido, pode haver uma evolução para a percepção de elementos que integrem aquela dispersão. Isso ocorrendo, haverá uma nova vivência depressiva, integrada, pois houve a conjunção de elementos até então dispersos. Alcançando um insight, logo em seguida, dá-se uma nova vivência de dispersão, de fragmentação esquizoparanoide diante do novo campo desconhecido que se mostra a partir da conjunção que acabou de ser feita. E assim por diante. Esse movimento é dinâmico na vida de todos. (CASTELO FILHO, 2015).

Por exemplo, um aluno faz uma pergunta sobre o conteúdo exposto, até então nunca imaginada. Ao mesmo tempo que o aluno revela algo nunca pensado, gera no professor uma forma de pensar diferente, de propor novos caminhos para o pensar. Como juntar o conhecimento dos seus saberes com o desconhecido naquele momento? Há uma angústia de natureza persecutória diante dos novos enigmas colocados pela pergunta realizada. Se as vivências persecutórias do professor, diante do desconhecido, forem intoleráveis para a personalidade, ele se recusará a aproximar-se do que seja o novo, o que acarretará enrijecimento para a mente. Entrar em contato com o diferente e o não conhecido implica a mobilização de sentimentos e angústias que podem ser vividos como intoleráveis e desagregadores. O vínculo de ódio predominará em relação ao vínculo de amor, não gerando conhecimento, pois - nesse momento- o professor se posiciona de uma forma mais primitiva na posição esquizoparanoide, sem capacidade de pensar, sem criatividade.

Quando surge uma ideia nova, predomina-se o ódio; não haverá conhecimento. Predomina-se a condição amorosa; poderá haver um terreno fértil para o conhecimento. Essa é a contribuição de Bion: é necessário conjugar o amor e o ódio para que o ser humano inicie o processo de aprender a pensar. Conhecimento é pensamento, é saber pensar.

Todas as vezes que o ego se posiciona em relação ao objeto, gera situações conflituosas e polêmicas, além de dúvidas, frustrações, sentimentos, emoções. O conflito é constitutivo do ser humano; pode ser manifesto entre um desejo e uma exigência moral ou mesmo entre dois sentimentos contraditórios. É da frustração gerada no conflito que se constitui a possibilidade de se criar algo novo. E o novo só pode ocorrer se houver dentro da personalidade do professor



a condição de ter se constituído como um sujeito que predominantemente internalizou boas referências criativas.

Se o professor tem uma internalização de boas experiências, para que no conflito possa predominar as experiências advindas do vínculo de amor, ele consegue ter um insight e ser criativo, respondendo de outro vértice a questão do aluno, possibilitando gerar o conhecimento. Isso porque, para o contato com o novo, com o desconhecido, é necessária uma condição emocional para tolerar a angústia, o desassossego, a dúvida, a falta de certezas.

Nesse momento, esse algo a ser pensado vai demandar do professor competência teórica e técnica, mas também uma forma própria de manejo da situação. E é nessa posição de mente que o professor abre, ou não, espaço para abordar uma nova possibilidade para a situação. O professor necessita de elementos para o processo criativo, pois, no transcorrer das aulas, é evidente que ocorrerão situações conflituosas. Essas situações geram polêmicas, que geram dúvidas e que geram possibilidades de desenvolvimento, uma vez que no conflito sempre haverá questionamentos, algo a ser pensado.

As experiências emocionais são fundamentais na vida de qualquer humano. E a tolerância às próprias limitações e também com o outro é condição necessária que o professor deve desenvolver e possuir de modo suficiente para exercer sua função, compreendendo experiências emocionais como:

Experiências emocionais se manifestam no âmbito dos fenômenos por meio de aparências, ou experiências sensorialmente apreensíveis. Para apreender uma experiência emocional, é necessário captar algo que ocorre, além, ou aquém, ou em torno, ou embebido por aparências; experiências emocionais são atinentes à realidade “material e psíquica”, ou “sensorial e psíquica” na definição de Freud (em *A interpretação dos sonhos*, capítulo VII) e na variação sugerida por Bion (em *Attention and Interpretation*, capítulo II). (SANDLER, 2021 p. 353).

As experiências emocionais só podem ser acessíveis se o professor tiver acesso e tolerância às próprias vivências emocionais. “Sem as vivências, experiências emocionais, não é possível aprender com a experiência”. (CASTELO FILHO, 2015, p. 139).

Podemos pensar em um professor que procure ministrar o conteúdo da disciplina de forma a não compreender a dificuldade do aluno e, com palavras e atitudes, acredita que está contribuindo com o processo desse de forma assertiva. Mas, ao desconsiderar o desenvolvimento e a existência de outra forma de funcionamento da mente, pode levar o

discente ao desespero ou até mesmo ao abandono da escola. O aluno pode se sentir moralmente constrangido a desfazer-se dos recursos que conseguiu organizar com muito esforço e, ao mesmo tempo, sente-se desamparado por não encontrar outras possibilidades internas para funcionar. Nesse exemplo, o professor se coloca como uma autoridade moral, um ser superior.

Outro exemplo que pode ocorrer em sala de aula é o professor ministrar todo o conteúdo programado por meio de slides interessantes, esteticamente criativos. Pode ser que um aluno faça perguntas que o desafiem a buscar outras formas de apresentar o conteúdo. Se o docente for tocado, naquele momento, pela frustração, e se predominar o vínculo de ódio, ele simplesmente responde – a aula está dada, agora você estuda. Regido pelo vínculo de ódio, o professor pode pensar – como o aluno pode não ter compreendido aquilo que eu elaborei tão bem? Nesse momento, os aspectos narcísicos da personalidade do professor foram tocados, impossibilitando o pensamento, portanto, impedindo o surgimento da criatividade.

Segundo Laplanche (2001), o narcisismo refere-se ao amor pela imagem de si mesmo, ou seja, é uma admiração e uma idealização voltadas para si. Existe uma negação das diferenças, podendo haver um permanente jogo de comparações.

No narcisismo, quando toca nos aspectos narcísicos do docente, não há conhecimento, pois, o professor encontra-se na posição esquizoparanoide e pode sentir-se perseguido. A posição dele em relação ao objeto que gerou a dúvida é uma posição persecutória, pois houve uma cisão do amor e do ódio. Os aspectos narcísicos em evidência dificultam a relação da dupla, pois o professor não percebe que a dúvida que surgiu, ou a questão emergente, mesmo que tenha sido colocada de forma jocosa, de forma provocativa, pode ser algo que venha a ser transformada. O professor, nesse momento, perde uma das funções mais nobres que é a de formar gente. Ele se torna o docente querendo formar o profissional.

O conflito, muitas vezes desperta o ódio, pois surge a diferença em algum momento, até mesmo, uma luta de poder pelo prestígio, interesses pessoais e valores ideológicos. Na realidade, o conflito evidencia a diferença. O professor necessita ter a predominância da capacidade amorosa, do vínculo de amor para poder lidar com o ódio, para transformar as emoções em um pensamento que possa ser criativo e possibilitar ao outro o entendimento do conteúdo. Com esse processo, pode haver uma internalização do conhecimento, e o aluno iniciar a capacidade do pensar, com possibilidades de gerar uma nova ideia, desenvolvendo o pensar criativo. A criatividade é lidar com o conflito de amor e de ódio para gerar o conhecimento.

De modo geral, quando o vínculo do amor nesse processo prevalece, produz-se o conhecimento, que gera o reconhecimento.

Na sala de aula, só haverá possibilidades de desenvolvimento se houver dúvidas, se houver conflitos. A frustração é observada quando o aluno traz uma dúvida; o professor aciona o seu aspecto da frustração que está no vínculo de ódio, ele se dá conta de que precisará pensar de outra forma, de outro vértice para que o aluno compreenda o conteúdo. Se o professor tiver o vínculo de amor dentro dele, haverá uma capacidade de pensar. Assim, poderá processar dentro dele uma forma de explicar o mesmo conteúdo de forma criativa. Houve o entrelaçamento entre os dois vínculos - amor e ódio - prevalecendo a capacidade amorosa, pairando o clima emocional que permite o conhecimento.

O conhecimento é sempre o resultado da conjunção de vínculos, ou seja, podemos pensar, simbolicamente, pois assim “nasce uma nova ideia”. Portanto, o ato criativo requer fertilidade, que demanda do sujeito sair de uma condição narcísica para uma nova condição de se relacionar com o (s) outro (s). Bion (1960) denominou o desenvolvimento desse processo de social-ismo.

Narcisismo e social-ismo são vistos como duas tendências humanas. Sendo tendências, pode haver clivagem (q.v.) – termo introduzido por Freud no que se refere ao âmbito do ego, e expandido por Melanie Klein no que se refere aos processos de pensar -, domínio de um ou de outro. Se predomina narcisismo, vai imperar uma constelação subjacente: instintos de vida são dirigidos ao ego; simultaneamente, os instintos de morte são direcionados para o grupo. Essa noção estava implícita no estudo de Freud sobre psicologia de grupos – então denominada de massas – e análise do ego. Complementarmente, e de modo inverso, se ocorre uma tendência (individual) que Bion denomina “social-ismo”, então instintos de morte são dirigidos ao ego, enquanto instintos de vida, para o grupo. (SANDLER, 2021, p. 766).

Os dois termos “Narcisismo” e “Social-ismo” devem ser utilizados para qualificar duas tendências, uma egocêntrica e outra sociocêntrica, considerando a formação de grupos de impulsos de personalidade.

Se, em um dado momento, os impulsos amorosos são narcisistas, então os impulsos de ódio são socialistas, isto é, dirigidos ao grupo. Exemplificando, se os alunos perguntam algo e o professor se sente atacado, ele se encontra no narcisismo, ele se fechará e terá ódio do grupo, pois seu pensamento estará totalmente ocupado com o próprio eu. Contrariamente, se o ódio é dirigido contra o indivíduo como parte da tendência narcisista, então o grupo será amado socialisticamente. Exemplificando, se um coordenador de curso é maligno para o grupo que eu

amo, eu odeio esse coordenador, eu odeio o indivíduo em razão da amorosidade ao coletivo. Os dois termos devem caminhar juntos; se um intervém, o outro também intervirá.

O amor para o self não é necessariamente narcisista; o amor para o grupo não é necessariamente socialista.

$$A \leftrightarrow B$$

Em um dos polos, há um objeto; em outro extremo, existem infinitudes de objetos. Em um polo haverá um objeto para o qual se dirigirá um grupo de emoções, no outro, as emoções se dirigirão para uma infinidade de objetos que são resultados da divisão do objeto.

A aquisição do conhecimento é individual e, ao prover o sujeito com seus recursos, retira-o e o protege da massificação com o grupo. Mas, como o indivíduo é também parte do grupo, as aquisições também são incorporadas pelo grupo. Essa dialética somente pode ser equacionada de maneira a produzir a evolução pelo equilíbrio indivíduo grupo, por meio dos símbolos comuns a ambos.

Compreendendo melhor o social-ismo, o conflito a que essa dupla narcisismo x socialismo nos remete se estabelece entre a vontade inconsciente grupal e as necessidades, ou desejos, ou sentidos do indivíduo. A vontade grupal impõe ao indivíduo como sujeito que deixe de ser prioridade, para que a vontade grupal domine.

Estar em sala de aula é permanecer em tensão constante na direção mediana entre as forças narcísico socialismo, que nem sempre encontram pontes simbólicas satisfatórias. Conseqüentemente o docente e o aluno não são, encontram-se sempre num *vir-a-ser*, pois o movimento é intenso, capaz de criar, modificar e transformar as relações.

## **2.10 REFLEXÕES DE GONZÁLEZ REY SOBRE A PSICANÁLISE**

Para a construção da Teoria da Subjetividade, González Rey mergulhou em várias áreas do conhecimento. Seus estudos retratam sua curiosidade e, também, o desejo de conhecer os fenômenos psicológicos que perpassam os campos da ciência humana.

González Rey entende a contribuição de Freud como pioneira e reconhece a relevância da psicanálise em trazer o inconsciente para o campo do conhecimento científico. A crítica que difere da sua proposta é que ainda há uma certa necessidade de busca de modelos, ou constructos, ou critérios de categorias de comparação e estruturação da psique humana. E ainda

há um resquício do pensamento mais positivista, como também, a necessidade da construção de um conhecimento que parte de uma estrutura universal.

Os conceitos que apoiam a nossa teoria são recursos de inteligibilidade que só ganham significado no curso da pesquisa ou da prática profissional em um campo concreto, por meio das ideias, construções e dos avanços intelectuais do pesquisador. As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos não representam conteúdos universais que podem orientar uma pesquisa ou uma prática por uma exterioridade, reproduzindo uma relação sujeito-objeto com o problema pesquisado. (GONZÁLEZ REY, 2017 p. 39).

Para a compreensão de González Rey, na construção de sua teoria, uma das influências da psicanálise estava nos textos dos autores que se referiam como a psicanálise de transição, que mantendo a matriz universalista psicanalítica também consideravam a construção da subjetividade que era gerada nos espaços culturais e sociais. Outro fator relevante foi o papel que dava à imaginação, ao caráter gerador da imaginação. Então, são elementos dessa chamada “psicanálise de transição”, que coloca no centro da contribuição da subjetividade, mesmo com a matriz psicanalítica, tendo como base os elementos culturais e sociais. Com ideias próximas, Gonzalez Rey dialogou com esses aspectos.

González Rey não utilizava o termo “inconsciente” pela carga que esse nome tem dentro de uma matriz que foi inaugurada por Freud, mas reconheceu a genialidade de Freud especificamente em colocar em evidência e em revelar que havia processos humanos que não eram acessíveis à consciência dos indivíduos. Para o autor, Freud abre uma nova forma de sentido, uma forma que permite fazer inteligíveis fenômenos que antes não eram acessíveis ao conhecimento científico. E reconhece que existem processos humanos que não são conscientes para o indivíduo, como a configuração subjetiva e os sentidos subjetivos. Mas prefere utilizar o termo “não consciente” a dizer “inconsciente” devido ao caráter que o termo possui.

Segundo González Rey, alguns vértices dos psicanalistas contemporâneos, com o papel gerador da imaginação, com a criatividade humana, com elementos centrais, com a ideia do social e cultural, também na gênese da subjetividade, podem ser considerados profissionais que trabalham com elementos de contato junto à teoria da subjetividade.

A psicanálise, sempre em aprimoramento, respeitando as bases de seu criador, está em constante desenvolvimento, pois não é estática. Os sucessores de Freud já fazem um permanente inter jogo entre o que se mantém como universal e o que se constitui em razão dos acontecimentos sociais e históricos.

Alvarez ressalta que: “[...] a teoria psicanalítica está, atualmente, muito mais bem equipada para dar conta de mudança, desenvolvimento, inovação e crescimento mental, de uma maneira que era impossível no passado”. (ALVAREZ, 2020 p. 31).

As articulações que de alguma forma são feitas e como podem ser feitas, com referenciais teóricos distintos ao sistema didático, permitem observar aproximações e diferenças, nas quais pode-se prosseguir. A relevância dessas articulações está em fomentar quais são os elementos de contato, quais são os elementos distintos e quais são as lacunas para avançar nos referenciais teóricos, pois a ciência é algo em movimento, que avança em níveis na compreensão dos fenômenos humanos.

### **3 O CAMINHO PERCORRIDO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA**

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram esta pesquisa, além dos principais indicadores utilizados para a análise dos núcleos de significado nas análises interpretativas, com o objetivo de compreender os sentidos do ser docente na construção de um espaço relacional de ensino-aprendizagem que ultrapasse o fazer técnico.

Sabe-se que a ciência é uma iniciativa coletiva, complexa e multifacetada. Existem diversas ciências, diferentes formas de investigação e pensamentos, muitos modos de produzir conhecimento, inúmeros recursos e estratégias e uma gama de possibilidades. Os processos de construção do conhecimento compreendem uma nova visão da pesquisa qualitativa, na qual todos são sujeitos ativos, e abrangem o conhecimento como produção da realidade vivenciada, orientada para a compreensão da subjetividade em uma perspectiva histórico-social.

Este trabalho tem como objetivo compreender os sentidos do ser docente no curso de Psicologia, na construção de um espaço relacional cuja subjetividade se faz presente, os sentidos subjetivos e como a forma de ministrar as aulas e os vínculos construídos ultrapassam o fazer técnico. Para abarcar as significações que os sujeitos específicos – os docentes de ensino superior – ministram as suas atividades, defendemos, a partir da perspectiva de González Rey, que a seleção do método escolhido para o trabalho, tem uma estreita relação com os objetivos desta pesquisa, bem como o desenvolvimento e os resultados obtidos, embasados na teoria que a sustenta.

Como contribuição para essa pesquisa, no sentido de enriquecer nosso estudo, consideramos os trabalhos dos teóricos da Psicanálise contemporânea como forma de

compreensão da constituição do ser humano. A pesquisa assentada na perspectiva dialógica entre a Educação, a Psicologia e a Psicanálise possibilita a abertura de caminhos que podem contribuir para o processo de formação de alunos e docentes, ou seja, do ser humano, bem como para o avanço da produção de investigações nos campos supracitados.

As linhas estruturantes deste trabalho são: a Teoria da Subjetividade, numa perspectiva histórico-cultural que nos aproxima da compreensão dos sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos em seus processos de aprender e de ensinar. E a Psicanálise contemporânea, ao evidenciar que as relações humanas são tomadas pelo conceito de transferência<sup>14</sup> (fenômeno psíquico nem sempre consciente); e a relevância da construção dos vínculos<sup>15</sup> entre aluno e professor, que pode reverberar no processo de ensino- aprendizagem.

O diálogo entre essas duas abordagens foi possível devido à compreensão da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural e “[...] os processos de simbolização, com fortes raízes em formas de circulação da energia psíquica (afeto) em sua relação com a aprendizagem escolar”. E coloca que “[...] a partir de dois referenciais teóricos diferentes, que, apesar de distintos em seus pontos de contato, mostram-se pertinentes para enriquecer tanto a pesquisa quanto a produção teórica sobre o tema em foco”. (MARTÍNEZ, ÁLVAREZ, 2014, p. 9-10).

Epistemologicamente as raízes da Teoria da Subjetividade estão dentro do campo teórico da Psicologia Sócio-Histórica, que é ancorada filosoficamente nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Em relação à Psicanálise, podemos colocar em perspectiva a epistemologia e a concepção do naturalismo de Freud, pois ele sofreu diversas influências no tocante ao status da psicologia no campo das ciências naturais.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Transferência: termo progressivamente introduzido por Sigmund Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. (ROUDINESCO, 1998 p. 766). Em outras palavras, o indivíduo transfere para outras pessoas os muitos sentimentos, afetos e emoções que tivera quando criança, então dirigidos às figuras parentais. SANDLER, 2021).

<sup>15</sup> Vínculos: alude a alguma forma de ligação entre as partes que estão unidas e inseparadas, embora elas permaneçam claramente delimitadas entre si. (ZIMERMAN, 2010, p. 21).

<sup>16</sup> A psicanálise nasceu da contestação ao niilismo terapêutico que dominava a psiquiatria alemã no fim do século XIX. A atitude niilista levava a que se observasse o doente sem escutá-lo e a que se classificassem as doenças da alma sem procurar tratá-las. Freud manifestou uma vontade indomável de curar os homens de seus sofrimentos psíquicos e, acima de tudo, de provar que seu método era o mais eficaz por ser o mais científico e o mais coerente. (ROUDINESCO, 1998, p. 750).

O caminho dessa pesquisa inclui a pesquisa bibliográfica e a de campo. Quanto aos procedimentos éticos de coleta de dados do material produzido, o projeto da pesquisa aqui desenvolvido foi apresentado ao Comitê de Ética da Uniube e aprovado em outubro de dois mil e vinte e um, sob o CAAE 52502221.2.0000.5145. Os procedimentos de produção, organização e armazenamento de informações seguiram os princípios éticos e metodológicos, conforme determinações da universidade, após autorização dos envolvidos. Realizaram-se as gravações das entrevistas. A produção conta com, aproximadamente, seis horas de material gravado e transcrito.

### 3.1 REVISITANDO O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

É no cenário de consolidação da modernidade capitalista europeia que surgem as teorias anticapitalistas; uma corrente de pensadores, entre os quais Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895) se inserem. Seus esforços convergiam com as intenções revolucionárias em favor da população operária, não somente visando compreender criticamente o capitalismo, mas também vislumbrando uma ação prática sobre a realidade que permitisse sua transformação e superação para a construção do socialismo e, de forma subsequente, o comunismo.

A construção do método de Marx e Engels parte da adoção das ideias de George Hegel (1770-1831), o qual apresentava o ser humano enquanto um ser histórico, além da lógica dialética. De acordo com Hegel, a dialética é a oposição entre dois seres que entram em conflito: um ser é a *tese*, em que se desenvolverá sua negação, a *antítese*. A tensão entre as partes contraditórias leva a um conflito, cujo resultado será um novo ser que combina os melhores elementos da tese e da antítese: a chamada *síntese* (MOREIRA, 2020, p. 242).

A dialética era concebida por Hegel como “a compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo”. É o método que permite ao pensador dialético observar o processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem umas das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas, como um todo. A dialética hegeliana progride de duas maneiras básicas: trazendo à luz o que está implícito, mas não foi articulado numa ideia, ou reparando alguma ausência, falta ou inadequação nela existente (BOTTOMORE, 1988, p.101, 102).

As leis fundamentais do materialismo dialético, de acordo com Engels em A Dialética da Natureza, são:

1) A lei da transformação da quantidade em qualidade, segundo a qual as mudanças quantitativas dão origem a mudanças qualitativas revolucionárias;



- 2) A lei da unidade e interpenetração dos contrários, que sustenta que a unidade da realidade concreta é uma unidade dos contrários ou contradições;
- 3) A lei da negação da negação, que pretende que, no conflito dos contrários, um contrário negue o outro e é, por sua vez, negado por um nível superior de desenvolvimento histórico que preserva alguma coisa de ambos os termos negados (processo por vezes representado no esquema triádico de tese, antítese e síntese) (ENGELS, 1977 apud ALVES, 2010, p. 4-5).

Em suma, esses momentos (tese – antítese – síntese) sucedem-se como um movimento em espiral que não se encerra, uma evolução da ideia. É importante salientar que a dialética hegeliana é idealista. Embora ele tenha libertado da metafísica a concepção de história, sua concepção de história era essencialmente idealista. Logo, as transformações sociais seriam o efeito da transformação dialética das ideias. Dessa forma, toda a realidade social é o efeito da transformação de suas formas de pensamento mais influentes, o chamado “*espírito de uma época*”.

Nas palavras de Marx (2008, p. 45):

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições essas que Hegel [...] compreendia sob o nome de "sociedade civil".

De acordo com essa formulação, Marx afirma que o desenvolvimento dos costumes, das invenções, ideias e religiões de qualquer época depende, a princípio, das condições sociais nas quais as pessoas estão inseridas.

Segundo Fernandes (1984) o materialismo histórico-dialético designa uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. É um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. Marx parte da ideia de que, em toda a história, o homem não é uma imanência única: na idade antiga, ou ele era escravo ou cidadão; na idade média, era servo ou senhor; na idade moderna, é proletário ou patrão, ou seja, ou ele detém os meios de produção ou vende sua força de trabalho (ALVES, 2010, p. 3).

Ou seja, em seu primado metodológico,

[...] a formulação de categorias não é desagregável de sua ontologia, o que significa que as categorias marxianas não são meras entidades do pensamento abstrato, em uma

figuração ideal, o que representa um duplo movimento em relação ao pensamento de Georg H. F. Hegel (1770-1831), de incorporação do pensamento filosófico, mas a partir de uma superação dos limites ideais. As categorias sob a lente marxiana representam a própria dinâmica da sociedade em que estão inseridas, numa relação recíproca determinada histórica e socialmente (SILVA, 2019, p. 35-36).

A necessidade de construções teóricas parciais excludentes, que tem caracterizado o desenvolvimento do pensamento psicológico, é uma das questões que aparece na obra de González Rey. A tarefa de conceber uma nova representação da Psicologia seria possível por meio de uma nova representação teórica. Tal dimensão teórico-metodológica seria o Materialismo Histórico-Dialético, que tem na sua gênese um modelo capaz de gerar núcleos de sentido a partir da noção de contradição, que não contrapõe indivíduo-sociedade, mas prevê suas mediações constitucionais.

### **3.2 OS FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA SÓCIO – HISTÓRICA**

O objetivo desta pesquisa é compreender o fenômeno que ocorre na relação aluno-professor a partir das significações – articulação de sentidos e significados – que os docentes que a vivenciam (tanto a relação como as significações), atribuem a sua atividade na sala de aula, no curso de Psicologia. No processo de apreensão dessas significações, e entendendo-as como síntese da objetividade e subjetividade, faz-se necessário explicar como esses sujeitos se constituíram.

As categorias próprias da Psicologia Sócio-Histórica como sentido, significado e subjetividade são fundamentais para a pesquisa na medida em que nos permitem a apreensão do real para além de sua aparência e seu movimento.

Segundo González Rey (2017), os princípios nos quais a Epistemologia Qualitativa se apoia são: resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento; ênfase no caráter construtivo-interpretativo e compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica.

As definições teóricas sobre as quais a Teoria da Subjetividade avança têm implicações epistemológicas e metodológicas; e a inter-relação desses processos é fonte de tensão, contradições e desafios que acarretam o crescimento dos três como sistema. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 33).

A Teoria da Subjetividade representa uma nova definição ontológica<sup>17</sup> dos processos e fenômenos humanos, que fazem possível a existência do homem, que se formam e se desenvolvem na cultura, sendo responsáveis pelas mudanças que ocorrem na história geral da humanidade.

A pesquisa é mais do que aplicar uma sequência de instrumentos na qual as informações se organizam em uma série de procedimentos estatísticos, como se o ser humano fosse estático, previsível. Na pesquisa qualitativa, a ênfase é: “[...] uma reflexão aberta e sem âncoras apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento”. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 5).

O conhecimento é uma construção não linear, abre a possibilidade de um aprofundamento na construção teórica, cujo pesquisador adota uma posição ativa na pesquisa em desenvolvimento.

O desenvolvimento de uma posição reflexiva, que nos permite fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificando seus limites e possibilidades, coloca-nos de fato diante da necessidade de abrir uma discussão epistemológica que nos possibilite transitar, com consciência teórica, no interior dos limites e das contradições da pesquisa científica. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 3).

Diante das considerações de González Rey de que a pesquisa científica tem no seu interior limites e contradições, o método é, por conseguinte, um caminho de constantes descobertas. Quando o resultado da descoberta de uma teoria é determinado, é fixado, deve-se saber que esse não constitui uma verdade adquirida, e, sim, um instrumento para novas descobertas, para a produção de novas possibilidades. O método exposto não significa ser cristalizado e, sim, processo interpretativo para descoberta de novos sentidos.

---

<sup>17</sup> Compreende-se a ontologia como o estudo ou conhecimento do Ser, dos entes ou das coisas tais como são em si mesmas, real e verdadeiramente. Investiga a natureza da realidade e da existência.

### 3.3 ENTREVISTA

A pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório, utilizando a escuta analítica, por meio da entrevista semiestruturada, um instrumento rico e que possibilita acesso aos processos psíquicos, particularmente os sentidos e as significações do sujeito entrevistado.

A entrevista, compreendida como um instrumento importante que possibilita o acesso aos processos psíquicos que investigamos, particularmente aos sentidos e significados, foi utilizada com os objetivos de: verificar os impactos dos diversos saberes na formação do docente; compreender a construção dos vínculos na dupla aluno-professor; entender as percepções entre a realidade interna (contribuições pessoais do docente) e a realidade externa (contribuições institucionais como representantes da sociedade e da cultura) e averiguar como foi ou é o sentido de ser reconhecido como docente por seus alunos.

A entrevista contém a característica de envolver uma relação pessoal entre as duas partes – o entrevistador e o entrevistado, o que possibilita uma conversa ativa, que abrangeu reflexões e emoções sobre os temas surgidos, mesmo sendo uma entrevista semiestruturada. Nesse sistema conversacional, evidencia-se a qualidade da informação obtida, fator relevante para a pesquisa.

As conversações geram uma corresponsabilidade devido à cada um dos participantes se sentirem sujeitos do processo, facilitando a expressão de cada um por meio de suas necessidades e interesses. Cada participante atua nas conversações de forma reflexiva, ouvindo e elaborando hipóteses por intermédio de posições assumidas por ele sobre o tema de que se ocupa. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 45).

A escuta analítica contempla o processo temático que aponta na direção do diálogo entre a prática do exercício profissional e a reflexão que a sustenta e interroga. Esse instrumento influenciou no clima e na experiência das entrevistas, embora a proposta não tivesse caráter terapêutico.

Foram realizados, em média, dois contatos com cada docente. No primeiro momento, ocorreram a conversa informal e a autorização do entrevistado para o envio por e-mail da carta-convite e do Termo de Consentimento. No segundo momento, houve a realização da entrevista com o tempo de aproximadamente 60 a 70 minutos cada. A entrevista poderia ser presencial ou on-line, deixando o professor fazer a escolha. Devido à pandemia, cinco participantes optaram

pelo procedimento via on-line e um decidiu pela entrevista de forma presencial. Para os profissionais que decidiram realizar o procedimento on-line, foi conversado sobre em qual plataforma seria realizada a entrevista e estipulada data e local para a obtenção dela. Em relação ao docente que fez a escolha presencial, foi acordada data e local para a efetivação da entrevista. Todas foram gravadas e depois transcritas.

Na conversa via telefone, foi verbalizado o contrato ético, cuja pesquisadora se comprometia a não identificar os participantes, apenas utilizar, quando necessário, suas falas e, sempre que possível, discutir as conclusões de acordo com a teoria proposta. A maioria dos entrevistados pediu para obter um retorno, após a conclusão da dissertação.

Acredito que o fato de terem sido indicados por ex-alunos e, levando em consideração o tema deste trabalho, foram facilitadores para a participação dos docentes. Alguns se mostraram surpresos em ter uma oportunidade de falar sobre a sua trajetória de vida, seus saberes, suas conquistas e seus desafios.

A entrevista foi do tipo semiestruturada, com um roteiro pré-estabelecido (Apêndice A), contendo quatro perguntas diretas para o entrevistado. Essa pesquisa visava também obter uma compreensão de mundo desses docentes em relação a suas percepções e à subjetividade. Baseada nesta proposta, as perguntas abordavam as seguintes dimensões: como o professor se vê, seus saberes e sua formação; como ele vê seus pares no exercício da profissão; como ele vê a instituição onde trabalha e como ele imagina ser visto.

No decorrer da entrevista, houve uma liberdade do entrevistado em explorar pontos significativos que afloravam em sua memória. Quanto ao entrevistador, no decorrer do discurso do docente, havia uma flexibilidade em dialogar com o entrevistado, mas visando não perder o objetivo da pesquisa, com o propósito de levantar dados para a compreensão dos mecanismos psíquicos, da subjetividade construída e dos vínculos que foram elaborados. Memórias afetivas vieram à tona, nomes de mestres, pessoas que fizeram diferença em suas vidas, emoções das mais variadas permearam as entrevistas. Alguns professores mostraram-se, de certa forma, com dificuldades em falar sobre o vínculo de reconhecimento.

Para a entrevista com os docentes do curso superior de Psicologia, foram ressaltados os vários saberes que servem de base para a construção desse sujeito-profissional. Foi pedido para o docente falar sobre os conhecimentos, o saber-fazer, as habilidades que foram ou são mobilizadas diariamente dentro da sala de aula, como esses saberes foram adquiridos, como o

entrevistado percebe o desenvolvimento da subjetividade, a vincularidade na dupla professor-aluno, a relação com seus pares. E também o seu papel e o peso de seus conteúdos em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa, a formação desse futuro profissional. Além disso, o que representa para ele ocupar esse lugar de professor em um curso superior de Psicologia.

A conversação enquanto instrumento de pesquisa define o caráter processual da relação com o outro; é uma técnica de comunicação com aspecto interativo, pois representa uma aproximação do outro em sua condição de sujeito.

Nas conversações, constroem-se verdadeiros trechos de informação entre os participantes que ampliam seu compromisso pessoal com o tema em questão. [...] o conversar não é dirigido à produção de um conteúdo suscetível de ser significado imediatamente pelo mesmo artefato que o produziu: a conversação busca, sobretudo, a expressão compromissada do sujeito que fala. Nesse sentido, os trechos de conversação apresentam-se inacabados, tensos, contraditórios, manifestando as mesmas características que possui a expressão pessoal autêntica em qualquer campo da vida. (GONZALEZ REY, 2017, p. 48).

Ressaltamos que os assuntos da entrevista foram respeitados, mas, em alguns momentos, temas não previstos inicialmente atravessaram a fala, devido às lembranças afetivas, abrindo espaço para emoções.

### **3.4 PARTICIPANTES**

Para este trabalho foram selecionados seis professores do curso de psicologia, de diferentes instituições de ensino da rede particular e da federal, situadas na região do Triângulo Mineiro, do estado de Minas Gerais, e no Noroeste do estado de São Paulo. Docentes com mais de dez anos de atividades em sala de aula foram homenageados pelos ex-alunos devido à trajetória de trabalho realizada.

Em visita a uma instituição, foi possível coletar os nomes dos homenageados com as respectivas datas das formaturas. Também foram realizadas pesquisas com os ex-alunos de diferentes estabelecimentos de ensino, na busca de nomes que ficaram registrados na memória, no período de curso da faculdade, nomes de professores que marcaram vidas, que contribuíram de alguma forma para a constituição desse aluno. Assim, logo após as sugestões, verificou-se se as indicações preenchiam os requisitos necessários para o objetivo do trabalho proposto.

Por uma questão ética, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniube, CAEE 52502221.2.0000.5145, em 25 de outubro de 2021, os nomes dos participantes foram preservados, usando um código, composto da letra “E”, seguido de números: E1, E2, E3, E4, E5, E6. Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

### **3.5 ANÁLISE DOS DADOS**

Após a transcrição, deparamos com um vasto material produzido. As informações selecionadas para compor o corpo dessa pesquisa obedeceram inicialmente aos objetivos específicos.

A análise de dados construída foi baseada no procedimento teórico-metodológico denominado Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), visando contribuir no processo de abstração dos dados de modo a apreender a materialidade histórica e dialética dos sentidos e significações que os docentes atribuíram no decorrer da entrevista realizada. Os autores afirmam que somente: “[...] por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

De acordo com a referida proposta, são três etapas fundamentais de construção para o trabalho de análise: 1- Levantamento de pré-indicadores – consiste na identificação de palavras com significado, entendendo como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais vivenciadas por ele. 2- Sistematização de indicadores – nessa etapa, haverá o processo de aglutinação dos pré-indicadores, podendo ser pela similaridade, pela complementaridade e/ou pela contraposição. 3- Sistematização dos núcleos de significados – é nesse momento que se inicia o processo de análise.

**Figura 2 - Etapas fundamentais para a construção das análises**



Para a apreensão dos elementos identificados no processo, foi necessário realizar o levantamento das categorias. Essas são entendidas como elementos constitutivos de processos sociais, abstrações que se constituem a partir da realidade vivenciada e que orientam a investigação dos processos: “[... ] as categorias são uma construção ideal que carrega o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade e sua historicidade”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 95).

Em busca da compreensão dos sentidos, recordemos a relevância da análise constitutiva do sujeito, portanto,

[...] é importante apreendermos as necessidades de alguma forma colocadas pelos sujeitos e identificadas a partir dos indicadores. Entendemos que tais necessidades são determinantes/constitutivas dos modos de agir/sentir/pensar dos sujeitos. São elas que, na sua dinamicidade emocional, mobilizam os processos de sentido e, é claro, as atividades do sujeito. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 95).

Nesse percurso, o pesquisador parte do empírico, de todo conteúdo expresso na fala do sujeito, para observar e analisar aspectos singulares, falas que representam um sujeito que contém o mundo social e o expressa por meio de sua subjetividade.

### **3.6 LEITURA FLUTUANTE E A IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES**

Após as entrevistas realizadas, com o material gravado e transcrito, foram realizadas várias leituras do material completo com o objetivo de nos apropriarmos do conhecimento do



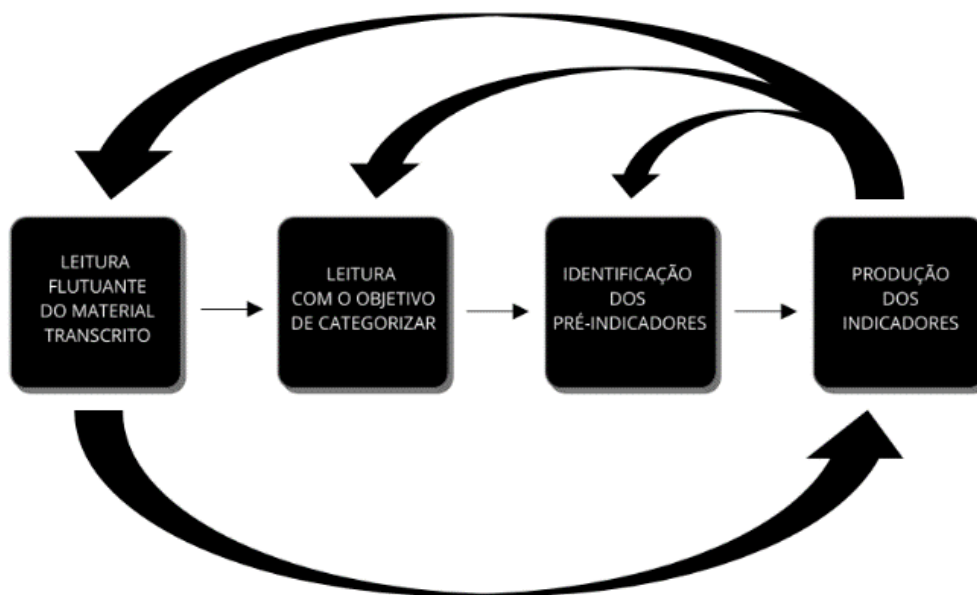
conteúdo exposto. O contato com o material transcrito permitiu a possibilidade de o pesquisador sentir as impressões e orientações, permitindo o primeiro esboço de uma análise interpretativa. As transcrições das entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, e um dado importante é que, como o trabalho da transcrição é moroso e operacional, trouxe algumas reflexões ricas para a análise de conteúdo. Esse momento pode ser considerado como uma leitura flutuante, definida como uma exaustiva e recorrente leitura do material. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Após várias leituras do material produzido, pensando em uma forma didática, foi construída uma tabela com cores diversas para o ensaio de possíveis identificações das falas registradas e seus respectivos objetivos; um esboço, uma triagem que permitiu uma melhor apreensão do conteúdo exposto. Assim os recortes nas entrevistas formaram blocos dialógicos para o início da construção dos pré-indicadores (Apêndice C).

**Quadro 2 - Identificação dos indicadores**

AMARELO	DESEJO DE ENSINAR: O ALIMENTO QUE NUTRE
VERDE	INCENTIVO OU NÃO DOS FAMILIARES
LARANJA	A INFLUÊNCIA DE ALGUÉM QUE MARCA O PERCURSO
VERMELHO	CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS
ROSA	IDENTIFICAÇÃO / MODELO
CINZA	SABERES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE PESSOAL E INSTITUCIONAL
MILITAR	CONHECIMENTO COMO TRANSFORMAÇÃO DE VIDA
OLIVA	NOVO SABER CONTEXTUAL
COBALTO	INSTITUIÇÃO - DESAFIO NO OLHAR DO DOCENTE
BORDÔ	A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA LINGUAGEM
MARINHO	REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA
ROXO	INSTITUIÇÃO - AUTONOMIA - CURSO DE PSICOLOGIA
BIC	CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE
MARROM	SER DOCENTE

**Figura 3 - Movimento ascendente para a constituição dos núcleos de significação**



*Fonte: elaborada pela autora com base em Aranha (2015)*

A figura acima é uma apresentação didática para a compreensão de um movimento construído aos poucos, em que se deve e necessita, amiúde, retornar ao momento anterior. Partimos do material transcrito para selecionar os pré-indicadores, agrupar os indicadores e, por fim, constituir os núcleos de significação.

Com as marcações realizadas nas entrevistas, foi elaborado um quadro contendo os blocos de conteúdo com os indicadores.

### Quadro 3 - Agrupamento dos indicadores

O despertar para a docência	Desejo de ensinar Incentivo familiar identificação, modelo A influência de alguém que marca o percurso
Saberes do docente	Conhecimento como transformação de vida Novo saber contextual Saberes Reflexão da função docente
Construção da Subjetividade	Linguagem Vínculos afetivos Construção da Subjetividade
Instituições - Subjetividade Social	Instituição - Desafios no olhar do docente Instituição - Autonomia no curso de Psicologia Ser professor

A partir dela, foi possível identificar os pré-indicadores. Consequentemente, os núcleos foram se construindo. Emergiram temas diversos, que despertaram interesse ou chamaram a atenção, pela característica do relatado (relacionado com o objetivo da pesquisa em andamento), pela frequência com que apareceram, pela importância enfatizada nas falas dos entrevistados, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas colocações espontâneas ou mesmo pela qualidade da reflexão. (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Os pré-indicadores compuseram um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos, visando sempre os objetivos da pesquisa. Na segunda etapa, os conteúdos temáticos adquiriram algum significado, constituindo os indicadores. Na terceira etapa, tendo o conjunto dos indicadores e seus conteúdos, iniciamos o processo de articulação, que resultou na organização dos núcleos de significação.

### 3.7 A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Para a apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, foi utilizada a metodologia de núcleos de significação, que constitui um procedimento teórico-metodológico de organização, de análise e interpretação de dados, fundamentado na Psicologia Sócio-histórica, que, por sua vez, assenta-se no Materialismo Histórico-Dialético.

A proposta da pesquisa em constituir os núcleos de significação tende a passar de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, visto que palavras produzidas pelo sujeito são mediadas por sentidos e significados sobre a sua realidade individual e social. Assim, com o processo dialético, podemos analisar e interpretar e, nesse movimento científico, contar com a possibilidade de contribuir com a construção de novos conhecimentos. “[...] Os núcleos de significação devem “ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes, – movimento subordinado à teoria – avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”. (AGUIAR; OZELLA, 2013).

**Figura 4 - Movimento descendente dos núcleos de significação**



Fonte: elaborada pela autora com base em Aranha (2015)

A figura acima representa, de forma didática, a revisitação das etapas anteriores após as construções dos núcleos. Esse processo de construção e validação é um movimento de ir e vir constante.

### **3.8 CREDIBILIDADE DA PESQUISA**

A credibilidade desta pesquisa foi construída ao longo de todo o processo, por meio dos critérios adotados na seleção dos entrevistados, nas orientações individuais e nas disciplinas em que houve a oportunidade de apresentar e discutir o projeto, em que foram recebidas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Após as transcrições, as entrevistas foram encaminhadas para os participantes para que eles pudessem acrescentar e/ou retirar algo, o que também contribuiu para a credibilidade dessa pesquisa.

#### **4 DIÁLOGOS ENTRE AS TEORIAS E OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS SUJEITOS**

Na quarta seção, buscamos estabelecer um diálogo entre os referenciais teórico-metodológicos e os dados construídos com os sujeitos, com o objetivo de chegar aos sentidos atribuídos por eles à docência, aos atribuídos por seus pares e pelas instituições.

Considerando-se que as ponderações apresentadas pelos participantes representam a sintaxe da objetividade e da subjetividade apreendidas, partimos da premissa de que os signos expressados pelos sujeitos entrevistados são únicos e singulares e, assim sendo, demonstram como as vivências em sociedade se constituem de forma própria, individual e única. Desse modo, podemos entender o indivíduo como um produtor absoluto do novo, sempre se utilizando dos recursos afetivos e cognitivos, cujas vivências pessoais, histórico-sociais se unem por meio das diferenças e contradições.

Levando em conta tais hipóteses, distanciamos-nos da divisão das significações em análise e síntese, que considera a ótica de um sujeito isolado, e reforçamos a importância e o valor do sujeito histórico, formado no conjunto das relações e experiências pessoais e sociais.

Com base na perspectiva de análise dos Núcleos de Significação, apresentamos o modo como foram identificados os pré-indicadores e construídos os indicadores. De acordo com a teoria utilizada, existem algumas implicações quanto às etapas a serem contempladas no processo de organização, análises, interpretações e explicações com a finalidade de chegar aos Núcleos de Significação. É necessário compreender que as etapas não são passos determinantes a serem seguidos. O movimento é dialético, de idas e vindas, de modo que múltiplas elaborações foram entendidas como sínteses provisórias no processo de análise. A pretensão foi colocar o processo analítico-interpretativo como um movimento constante, pois todos os envolvidos são sujeitos ativos na pesquisa. A construção do material retrata esse processo, pois ocorre no movimento ascendente e descendente de construção de indicadores, até a apreensão dos núcleos de significação.

#### 4.1 APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Apresentamos algumas informações relativas aos participantes da pesquisa com a intenção de possibilitar uma melhor contextualização da fala registrada. Informações gerais são importantes para que o leitor se situe a respeito de cada participante, embora não haja a intenção de identificá-los, conforme previsto no protocolo de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética.

##### Quadro 4 - Apresentação dos docentes

E1 – Psicóloga e Docente: sua formação em Psicologia foi na PUC – SP. Fez mestrado e doutorado. Na infância, sonhava em ser professora. Sempre incentivada pelo pai, fez o curso normal e depois o curso de Psicologia. Na adolescência ensinava os irmãos e duas crianças com dificuldades na aprendizagem. Trabalhou na clínica e na docência. Relatou que a experiência com o ensino remoto trouxe vários questionamentos, e a convivência com os alunos, em todos os espaços da instituição, é educativa - o que ocorre na instituição, ocorre na vida. Acredita que a afetividade permeia a aprendizagem. Trabalhou como coordenadora do curso de Psicologia e como docente em uma universidade particular por 16 anos. Afirma que o conhecimento é transformador de vida. Está afastada da docência neste momento.

E2 – Psicólogo e Docente: sua formação foi em uma universidade federal. Fez mestrado e doutorado. Em sua adolescência, vivenciou períodos de rebeldia; descobriu a vocação para as artes, mas ainda não havia o curso de Artes Cênicas na cidade onde morava, então, voltou-se para o campo das humanas. O pai tinha o desejo de que o filho seguisse a mesma formação acadêmica, Direito. Por sua vez, a mãe foi a única pessoa da família que o apoiou no curso escolhido. Quando cursava Psicologia, a licenciatura era uma exigência. No estágio, foi ministrando aulas em escolas públicas para crianças e adolescentes. Houve desafios nesse estágio que o levaram a ser criativo, sendo elogiado por seu trabalho. Formado, prestou concurso e teve a oportunidade de desenvolver trabalhos na Psicologia Comunitária. Sempre trabalhando com grupos, foi convidado por um professor a assumir algumas aulas em uma instituição de ensino particular na cidade onde residia. Depois, foi convidado para a coordenação do curso de Psicologia. Há 11 anos exerce a função docente em uma Universidade Federal. Apaixonou-se pela docência.

E3 – Psicóloga e Docente: sua formação foi na Unicamp; fez mestrado, doutorado e pós-doutorado. Fez iniciação científica e sempre se envolveu com pesquisas. Acredita em uma psicologia mais social, que não fosse tão elitizada. Ressalta que o lugar de docente passa pelo viés político. Gostava de trabalhar com grupos. A formação era voltada para a questão da gerontologia, pois esse tema passava pela própria história de vida da pesquisadora. O objetivo pessoal era compreender o envelhecimento das pessoas com deficiência física. Trabalhou em instituições de ensino da rede pública e privada. No início da carreira, trabalhou com a clínica e com a docência. Escolheu ser docente, pois acreditava que poderia contribuir de forma mais efetiva com a formação das pessoas. É aposentada.

E4 – Engenheiro, Psicólogo e Docente: sua primeira formação foi em uma universidade particular. Fez mestrado. No terceiro ano de graduação, com apresentação de um trabalho, um professor ressaltou a sua habilidade na comunicação e explicação de conteúdos complexos, e isso fez toda a diferença. Sua experiência profissional foi em bancos, no cargo de gerência. Após ter se formado, foi convidado para ministrar aulas em curso superior. Esse fato foi determinante, pois não tinha expectativa de se tornar docente. Foi coordenador do curso de Engenharia. No seu caminhar, sentiu a necessidade de compreender o sentido da vida para atender a uma necessidade pessoal. Fez psicologia e há mais de 18 anos exerce a função de docente. Acredita que o conhecimento precisa ter aplicação na vida prática dos alunos. “Ser docente é plantar sementes” .

E5 – Psicólogo e Docente: sua formação foi na Unicamp. Fez mestrado, doutorado e pós-doutorado. Relata que a sua trajetória o conduziu para a clínica analítica; a docência veio a posteriori, quando foi convidado por um amigo a substituí-lo em uma universidade, e essa experiência foi marcante. Na universidade, acredita que a construção do conhecimento é algo que pode ser adquirido, em especial por meio do contato, do diálogo, pois os conteúdos do cotidiano ultrapassam o saber técnico e específico da Psicologia. Coloca que seu maior desafio como docente não é ensinar e, sim, buscar maneiras de transmitir o conhecimento de forma viva, que traz um sentido para aqueles alunos que ainda estão em pleno desenvolvimento da maturidade. Há mais de 30 anos exerce a função de docente e orienta pesquisas na produção do saber.



E6 – Psicóloga e Docente: sua formação foi em uma Universidade Federal. Fez mestrado. É filha de professora e sempre teve orgulho da profissão da mãe. cursou o normal e concomitantemente fez o ensino médio para o ingresso na universidade. Enquanto aluna do curso de Psicologia, ministrava aulas para crianças. Após a conclusão da graduação, ministrou várias disciplinas na UEMG. Foi convidada para fazer parte da equipe que estruturaria o curso de Psicologia em uma faculdade particular na cidade de Uberlândia. E, nessa mesma instituição, coordenou o curso de Psicologia por 12 anos. Relata que gosta de ministrar aulas na área da Psicologia Social e Comunitária. Verbalizou que a experiência com o ensino on-line e com o híbrido trouxe questionamentos quanto a sua função de docente. Para ela, o pós-covid também gerou reflexões quanto à Psicologia transitar pelas áreas das humanas e da saúde. Releva que a educação sempre foi seu interesse e que o ensinar é pura construção. Atualmente é docente em duas universidades particulares.

#### **4.2 PRIMEIRO MOMENTO DE ANÁLISE: IDENTIFICAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES E DOS INDICADORES**

Nesta perspectiva de levantamento, de análise dos dados produzidos e de elaboração de sínteses, o pesquisador deve ter em mente que a unidade de análise, nesta pesquisa, é a palavra com significado, embora não seja a única; outros signos poderiam ser analisados. A palavra que contém a totalidade do sujeito, a palavra com significado que se encontra no empírico, no concreto real e caótico e se constitui como ponto inicial para a compreensão do fenômeno em evidência.

As leituras flutuantes do material verbalizado foram primordiais para o aprofundamento da realidade analisada, dentro do contexto histórico, cultural, social, político e ideológico dos participantes.

O primeiro movimento de análise do material empírico, expresso na fala do entrevistado, transcorreu com a leitura flutuante individual de cada entrevista realizada. A partir de uma primeira leitura, passamos a uma leitura mais atenta, em que pudemos observar e analisar aspectos singulares da fala, como a frequência, a ênfase, a reiteração de determinadas palavras e expressões, o silêncio em alguns momentos, a carga emocional e suas implicações

na compreensão desse sujeito, inserido num dado contexto social e de vida pessoal, buscando identificar os pré-indicadores. Para a identificação dos pré-indicadores orientada pelos objetivos e pelas quatro dimensões definidas *a priori*: como o professor se vê; como ele vê seus pares; como vê a instituição e como imagina ser visto, foi construída uma tabela associando cores diversas aos pré-indicadores que iam sendo identificados (Apêndice C). Essas cores foram usadas em cada entrevista, após várias leituras e discussões (Apêndice D). A articulação dos pré-indicadores em indicadores foi realizada e teve como pretensão colocar o processo analítico-interpretativo como um movimento em espiral. As falas do sujeito, embora revelem apenas o lado ilusório do fenômeno estudado, indicam construções individuais e sociais.

Neste trabalho, houve a construção dos indicadores, mas é importante ressaltar que eles são indissociáveis e interligados, visto que são elementos difíceis de separar, pois estão todos entrelaçados na subjetividade individual e social de cada indivíduo. Como são indissociáveis e interligados, a proposta é identificar indícios de aspectos importantes para a análise interpretativa.

O sujeito individual está inserido, de forma constante, em espaços da subjetividade social, e sua condição de sujeito atualiza-se permanentemente na tensão produzida a partir das contradições entre suas configurações subjetivas individuais e os sentidos subjetivos produzidos em seu trânsito pelas atividades compartilhadas nos diferentes espaços sociais. É neste processo que o conhecimento tem lugar, definindo, assim, sua riqueza dinâmica. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 25).

O autor acima ressalta que: “[...] cada um expressa a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, conjunto de aspectos objetivos macro e micro, que se articulam no funcionamento social, [...] e que são os mesmos elementos que se articulam na subjetividade individual”, então podemos compreender que na relação aluno-professor os indicadores estão interligados, “[...] e que na subjetividade individual os processos são constituídos de maneira diferenciada pelos aspectos singulares da história das pessoas concretas”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 24).

Fazer uma separação do concreto, de algo tão abstrato, é um desafio. Podemos fazer uma analogia; os elementos são formados por vários matizes que vão se compondo e, dependendo da luz projetada, do olhar que se olha para a produção, pode haver interferência da subjetividade do leitor na compreensão do trabalho.

### 4.3 CAMINHANDO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O segundo movimento teve o intuito de buscar um refinamento dos indicadores. Em uma análise inicial, observou-se que alguns indicadores poderiam ser agrupados, pois havia paridade, semelhanças entre eles, produzindo assim blocos que dialogavam. Ou seja, caracterizavam conjuntos de falas que mantinham entre si um eixo similar, facilitando o entendimento e a apreensão do processo na busca de significações.

A conversação instigava o entrevistado a relatar suas experiências conforme os objetivos da pesquisa. Contudo, surgiram outras falas, que tinham as questões iniciais como elementos constitutivos, mas que foram consideradas como desdobramentos de acordo com o que suscitavam no decorrer dos fatos narrados e das memórias afetivas verbalizadas.

A partir dos quatorze indicadores iniciais, foram construídos quatro núcleos de significação. Essa construção será apresentada no Quadro 05.

#### 5 - Indicadores e Quadro construção dos núcleos de significação

Nº	INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1	O desejo de ensinar tem origem na relação com os professores ao longo da vida.	O despertar para a docência tem raízes diversas, mas o desejo de ensinar, como experiência humana, está construído por diversos elementos de sentido.
2	A identificação (modelo) com professores na própria formação normativa.	
3	O incentivo ou não dos familiares quanto à carreira.	
4	A influência de alguém que marca o percurso.	
5	Saberes docentes na construção da subjetividade pessoal e institucional.	Os saberes docentes: conhecimentos para uma possível construção da subjetividade do docente.
6	O “novo” saber contextual – gerador de novas configurações subjetivas.	
7	Reflexão da função docente: valores e consciência quanto à responsabilidade na formação do ser.	
8	Conhecimento como transformação de vida.	
9	A importância do diálogo e da linguagem	
10	Construção de vínculos.	
		As construções vinculares e as subjetivas: a importância da linguagem.

11	Construção da Subjetividade pessoal e social.	
12	Instituição: desafios pelo olhar do docente.	Influência do ambiente de trabalho na constituição da subjetividade pessoal e social.
13	Instituição: autonomia na constituição da subjetividade social e individual.	
14	O Ser professor.	

A seguir, apresentaremos os núcleos de significação, os indicadores e os pré-indicadores que lhes deram origem, fazendo a análise e a interpretação de cada um deles, em um diálogo - teoria e empiria. Assim, trabalharemos em um movimento ascendente para chegar aos núcleos de significação, e, na apresentação, que se segue em um movimento descendente.

#### **4.3.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO 1 - O DESPERTAR PARA A DOCÊNCIA ABARCA RAÍZES DIVERSAS, MAS O DESEJO DE ENSINAR, COMO EXPERIÊNCIA HUMANA QUE É, ESTÁ CONSTITUÍDO POR DIVERSOS ELEMENTOS DE SENTIDO**

Este núcleo compreende a origem do desejo de ensinar, a identificação com professores na própria formação normativa, o incentivo ou não dos familiares quanto à carreira a seguir e a influência de alguém que fez diferença no percurso do aluno.

A identificação para a construção do primeiro indicador está relacionada ao como surgiu a docência na vida dos seis entrevistados mencionados anteriormente. Percebeu-se que o nascimento desse desejo se manifestou de diferentes maneiras: pelas experiências na infância, em momento de formação, pelo prazer em trabalhar com grupos, além de a educação ser uma questão pessoal, relacionada ao fato de se tratar de pessoa com deficiência - PCD.

##### **Quadro 6 -- Indicador 1: O desejo de ensinar: o alimento que nutre**

###### **E1- 01/03/2022**

[...] esse lugar de aluno vai trazendo uma experiência, né, com essa profissão, né! **Essa relação com este professor**, e, a gente, **ao longo da vida**, tem contato com muitos professores [...], tendo experiências de vários níveis [...] **que vão despertando muito a vontade de aprender como também de ensinar**. Então eu assumi a **docência muito cedo** porque era uma coisa, uma coisa de realização, de **desejo de estar nesse lugar**.

###### **E2 -22/02/2022**

[...] e **eu gostei muito de dar aula** para crianças e adolescentes nas escolas de modo concomitante. Tanto a minha paixão pela clínica quanto **minha descoberta ao trabalho da docência** foi se dando, assim, quase que concomitantemente. **Mas a vontade de dar aula sempre, ali, né! Eu tive a honra de ser o primeiro convidado por ele para trabalhar é ... na disciplina de Psicologia.** Eu comecei a dar aula de Psicologia. Eu sou **convidado** para coordenar, ... Um período assim de muito trabalho.

**E3 -16/02/2022**

[...]. **Eu sempre gostei de sala de aula.** Eu achava que eu podia dar mais e eu sempre acreditei em uma Psicologia mais social. Mas eu sempre gostei de trabalhar com grupo. **Na Psicologia, o que me encantava mais, né, era trabalhar com os grupos,** era... era trabalhar ..., no palco, né, vamos falar assim, **porque a sala de aula é um palco. Você fica querendo ensinar tudo que você aprendeu; você quer que os alunos fiquem tão bons quanto você, entende? Que eu podia ensinar.**

**E4 - 14/02/2022**

[...]que me levou a chegar nessa posição de docente; ela foi motivada por essa minha necessidade de conhecer um pouco mais a fundo, reconhecendo aquilo de uma maneira que fazia sentido para mim. E o professor falou assim para mim: **poxa, você já pensou em dar aulas, né! Você tem uma facilidade para explicar as coisas! Isso foi no terceiro ano do... do meu curso de graduação.** Então **aquilo me chamou a atenção.** Então **é uma coisa de doação** mesmo que **esse professor;** ele **traz** aí por **acreditar** e principalmente é ... **amar aquilo que se faz.**

**E5 -24/02/2022**

[...] a **docência passa a ser um horizonte** em que eu **tinha sido convidado** para dar umas aulas ... para cobrir um colega em uma universidade, e **eu achei a experiência muito interessante.** A **função docente** para mim, ela **vem posterior,** mas vem para ..., **reafirmar** aquilo que eu já havia percorrido até então **no meu caminho** de formação analítica. ... rola uma certa paixão pra ..., principalmente para **certos trabalhos que eu fui desenvolvendo** ao longo do tempo, que envolve trabalhos.

**E6 -11/04/2022**

A **educação,** de um modo geral, é ... sempre foi meu interesse. **Eu sou filha de educadora,** então eu sempre tive muito isso, apesar de na faculdade eu ter investido.

A primeira manifestação de uma intencionalidade do indivíduo geralmente surge de uma necessidade real. Diz respeito à realidade material, concreta. Configura-se por meio do imperativo da sobrevivência, da ordem da necessidade. Com o desenvolvimento psíquico, amplia-se a possibilidade de realizar escolhas, constituindo-se a ordem do desejo. Françoise Dolto (2011, p. 10) coloca que: “[...] de uma dinâmica viva, operando no psiquismo, e de sua força que vem do inconsciente, aí onde o desejo nasce, de onde parte em busca daquilo que lhe falta”. Quando institui o desejo, que é além do sobreviver, busca-se uma conotação no sentido afetivo, emocional. O saber está imbuído de uma ligação afetiva junto com o saber concreto,

denominado teoria. São os dois elementos – a teoria e a emoção - que quando se ligam, nutrem o indivíduo no campo individual e social.

No caso de alguns docentes, observamos acima que o desejo de ensinar, para além da sobrevivência, remete a recordações privilegiadas, correlacionadas a experiências com a família, com seus afetos e valores, registrados emocionalmente na trajetória do seu desenvolvimento como professor. O processo de ensino-aprendizagem, como prática do “ser docente”, caracteriza-se, dessa forma, por um movimento de construção interna do psiquismo, corroborado pelas vicissitudes da realidade externa, que possibilitam a eficácia da transmissão, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da dupla aluno-professor.

Apesar de manifestarem alguma identificação com a docência, “Então **eu assumi a docência muito cedo** porque era uma coisa, uma coisa de realização, de **desejo de estar nesse lugar**”. (E1); “**Eu gostei muito de dar aula** para crianças e adolescentes nas escolas”. (E2); “**Eu sempre gostei de sala de aula**”. (E3). Essa não foi a primeira escolha profissional deles. Transformaram-se em professores mediante algum fato/oportunidade que os conduziu para essa atividade, tornando-os sujeitos delas: “E **o professor falou assim** para mim: poxa, **você já pensou em dar aulas**, né, você tem uma facilidade para explicar as coisas”! (E4); “**A docência passa a ser um horizonte** em que **eu tinha sido convidado** para dar umas aulas ... para cobrir um colega em uma universidade, e **eu achei a experiência muito interessante**”. (E5).

Nesse sentido, González Rey (2017, p.70) considera que um atributo importante da subjetividade é “a capacidade de indivíduos ou grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro dos contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem”. Esse é o caso de alguns participantes que passam a se dedicar à docência e dar sentido a ela em espaços institucionais, no caso, desenvolvem atividades dentro do próprio curso de graduação em Psicologia ou no campo profissional, como psicólogo.

#### **Quadro 7- Indicador 2: A identificação (modelo) com professores na própria formação normativa**

E1 –  
[...]. Eu **tive uma professora que eu amei**. E ..., o que eu amei nela... **porque ela era uma professora extremamente afetiva**, mas, ao mesmo tempo, **muito justa**. Então, ela era... ela cobrava, ela acompanhava, **mas ela era muito afetuosa nas cobranças**, então, para mim, foi uma referência. E ali surgiu o desejo de ser psicóloga.

E2 –

[...] E aí fui fazer um estágio na licenciatura, né, **com uma professora que era uma mãezona...** assim ..., é ..., todo **mundo conhecia** ela **como uma mãezona, uma maternagem muito grande** e tal ...

E3-

[...]. **Eu acho que eu aprendi muito com ela**, desta questão do acolhimento, sabe... de achar **que o aluno pode superar o mestre, né!** ..., de não ter problema com esse lugar... que **eu me espelho um pouco nela, né!**

E4 –

[...]aquele **professor que foi ... quem me incentivou**, né, e que eu fui e realizei, né! **Muito fundamentado pelos seus incentivos.**

E5 –

[...]encontrei **alguns mestres, os que provocaram** certamente uma série de identificações e **que me provocaram uma série de identificações**. E, ali, **todas essas referências** que eu te disse, **que eu tive** da minha infância, da minha juventude e, depois, mesmo no período universitário, todas essas identificações **fizeram muito sentido** ... enquanto com os mestres... Pessoas muito apaixonadas pelo que faziam e sempre com...uma forma de pensar, uma forma ... de ler a vida, bastante extensa. **Meu referencial vem de admirações** e obviamente ... **de que o conhecimento é algo que pode ser adquirido, em especial, por meio do contato, por meio do diálogo, por meio da maneira como vou me encontrando com pessoas e obviamente com os mestres** e, aí, subsequentemente com outras formas mais acadêmicas, né, de produção de saber. Como eu digo, **todas as figuras importantes** na minha trajetória, que ... que... que, assim, **foram cruciais** e que foram assim muito **dadivosas**.

### **Quadro 8- Identificador 3: O incentivo ou não dos familiares quanto à carreira**

E1-

[...]. Meu **pai incentivava muito a gente a ler, a ver mapas, a estudar**. Então, eu assumi a **docência muito cedo** porque era uma coisa, uma coisa de realização, de **desejo de estar nesse lugar**.

E2 –

[...]. Porque **havia uma pressão familiar para que eu seguisse a carreira do meu pai**, que era uma referência, inclusive aqui na região, no campo do direito penal, e a pressão era grande nesse sentido. Em nível familiar, eu sempre ..., estive em volta, né! **... com problemas de saúde mental...** A separação dos meus pais foi muito traumática...**grupos familiares com problemas mentais muito graves porque tinha uma esquizofrenia paranoide**, ..., e, aí, eu acho que todos esses elementos foram me levando para a Psicologia.... Minha mãe, que inclusive tinha problemas mentais importantes, **nunca considerou que eu pudesse fazer Psicologia; muitos preconceitos. Falava que a Psicologia era profissão de mulher**. Toda essa história me levou a fazer Psicologia.

E6 –

[...]. Eu sempre **tive esse encantamento** com a **minha mãe, ela ensinando**.

Podemos pensar que a família ou que pessoas substitutas nos movem, retiram-nos da condição de inércia, seja pela sua presença ou pela falta ou ausência. E nos lançam, de alguma

forma, para novos aprendizados, novas reflexões. Na memória ou na experiência do cotidiano, elas estão presentes como um elemento de sentido, um conjunto de emoções que podem, ou não, colaborar no desenvolvimento dos processos simbólicos tão necessários à aprendizagem e constituidores da subjetividade.

Os indicadores 2 e 3 nos remeteram a algumas análises quanto às identificações do indivíduo com seus familiares, sejam pela sua presença afetiva, ou pela sua ausência, gerando possíveis faltas que impulsionam a busca por novos modelos. Essas identificações permeiam a identidade do professor e a qualidade de sua relação com o aluno, que podem fazer com que ele ocupe um lugar de autoridade, em uma hierarquia humana que é assimétrica por ser diferente, colaborando na constituição da alteridade - na aprendizagem das diferentes gerações-, do significado da passagem do tempo, com o histórico-social construído. “[...] todo comportamento humano está configurado por sentidos subjetivos que permitem enxergar nele processos da história e da mobilidade da experiência atual dos participantes nos diferentes contextos de suas vidas”. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 40).

Para González Rey (2003, p. 127), “[...] qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito”. Com o sentido atribuído à docência pelos participantes, não é diferente. As experiências vividas, quer positivas, quer negativas, integram o sentido das atividades, atualmente: **“Meu pai incentivava muito a gente a ler, a ver mapas, a estudar. Então eu assumi a docência muito cedo”**. (E1); **“[...] havia uma pressão familiar para que eu seguisse a carreira do meu pai, [...] minha mãe, que inclusive tinha problemas mentais importantes”**. “Nunca considerou que eu fizesse Psicologia; muitos preconceitos. Falava que a Psicologia era profissão de mulher”. (E2)

Pereira da Silva ressalta que: “[...] o professor pode tornar-se um suporte dos investimentos do aluno, na medida em que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa”. Podemos considerar que as experiências vividas, principalmente com o núcleo familiar, tornam-se presentes e ganham vida na relação aluno-professor.

No vínculo transferencial que se dá entre o professor e o aluno, ocorre a transferência de muitos aspectos infantis ou características internas que se constituem nas identificações. Essas podem ser conflitivas, dissociadas, ambíguas ou integradas, configurando a personalidade do professor e do aluno. A mais remota expressão de uma identificação é o laço emocional vivido pela criança em relação às figuras parentais. (PEREIRA DA SILVA, 1994, p. 36).



As construções psíquicas vão se configurando na mente do estudante, com ou sem o apoio familiar, pois há as emoções registradas e a capacidade de sustentar algo que é próprio de sua essência.

Se os pais não são infalíveis, se a autoridade deles só pode ser aceita sob reservas, deve haver, no mundo, seres excepcionais, dignos de uma confiança total. É assim que frequentemente o professor [...] intervém [...], substituindo o pai e a mãe na função principal de testemunho e de indicador da Verdade, do Bem e do Belo. (GUDSDORF, 1987, p. 2).

Cada ser humano forma-se e afirma-se em contato com os vínculos que o cercam. Em meio a essas relações, algumas são distintas no que se refere a algumas decisões na existência. Na relação aluno-professor, para alguns entrevistados, revelou-se o sentido da vida, como também uma orientação, se não para sua atividade profissional, pelo menos na descoberta de algumas certezas: “**Eu tive uma professora que eu amei**. E ... e o que eu amei nela, **porque ela era uma professora extremamente afetiva**”. (E1); “E aí fui fazer um estágio na licenciatura, né, **com uma professora que era uma mãezona**”. (E2); “**Eu acho que eu aprendi muito com ela**, dessa questão do acolhimento, sabe..., de achar **que o aluno pode superar o mestre**, né, de não ter problema com esse lugar... que **eu me espelho um pouco nela**, né”! (E3); “**Encontrei alguns mestres, os que provocaram** certamente uma série de identificações e **que me provocaram uma série de identificações**... E, ali, **todas essas referências** que eu te disse, **que eu tive** da minha infância, da minha juventude e, depois, mesmo no período universitário, todas essas identificações **fizeram muito sentido**”. (E5). Nesse sentido, Gatti (2015, p. 230) afirma: “[...] a relação professor-aluno pode ser algo singular... no sentido de que nessa relação se pode constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais”.

#### **Quadro 9- Indicador 4: A influência de alguém que marca o percurso**

E2 –

[...] praticamente fiz a residência de Psiquiatria junto com ele [um amigo estudante de medicina, estagiário de Psiquiatria] ..., acompanhava muitos pacientes dentro de um hospital psiquiátrico. E aí meu envolvimento foi muito maior ..., sempre namorando o teatro, porque eu nunca deixei de lado ... essas paixões, digamos assim ... mas caminhei nessa direção e ... **não pensava, né, de jeito nenhum entrar na área da docência... queria trabalhar com clínica.**

E5 –

[...] **Um dos mestres da minha vida** dizia: “olha, se você tiver tempo para ler um jornal, tudo bem, você pode ler, mas, de preferência, feche o jornal e viva a vida; e aprenda com a vida”. Ele era uma figura meio emblemática para mim. **Quando ele diz isso** para mim, **abre um certo horizonte**, porque é ... era uma coisa que me fazia sentido.

Os relatos acima nos mostram que, na relação aluno-professor, existem vínculos em que a admiração, o afeto e o incentivo são sentidos de forma intensa. Nesse processo, “[...] a identificação é concebida como o desejo recalcado de *agir* como, de *ser como* alguém”. (ROUDINESCO 1998, p. 364). A identificação nos permite desenvolver a capacidade de sonhar, devido a uma ligação afetiva com outra pessoa, podendo ser com os pais ou substitutos, como nas entrevistas, e com professores que fizeram a diferença nas suas vidas.

Esse processo nos leva a pensar sobre a identidade profissional que vai sendo construída, pois a forma de transmitir a teoria entrelaçada ao modo subjetivo do indivíduo nos revela uma leveza, uma ampliação da competência desse docente em ministrar suas aulas.

No tópico seguinte, analisaremos o segundo núcleo de significação, que diz respeito aos saberes que servem de base à profissão de docente.

#### **4.3.2 Núcleo de Significação 2 - Os saberes docentes: conhecimentos para uma construção de subjetividades do docente**

Neste núcleo de significação, conforme mostrado anteriormente (Quadro 03), abordaremos os saberes docentes - um novo saber contextual - as reflexões sobre a função docente, os valores, a consciência de sua função quanto a uma possível formação integrada do aluno e o conhecimento como transformador de vida.

Segundo Tardif (2020), o objeto de trabalho do docente são os seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do humano. Além disso, os saberes dos professores são temporais, são plurais e heterogêneos, são personalizados e situados. São temporais porque provêm de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. E são utilizados e se desenvolvem ao longo da vida profissional. São plurais e heterogêneos, pois advêm de diversas fontes e são teóricos e práticos. O autor ainda defende que os professores produzem saberes e não são, apenas, consumidores de saberes produzidos pelos outros. “Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”. (TARDIF, 2020, p. 228).

Em relação aos diversos saberes do professor, destaca:

[...] os **saberes pessoais** dos professores (cujas fontes são: a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato e os modos de integração ao trabalho docente: a história de vida e a socialização primária); os **saberes provenientes da formação escolar** anterior ( que tem como fontes: a escola primária e a secundária, os estudos, a socialização); os **saberes provenientes da formação profissional** para a docência, (os estabelecimentos de formação de professores, estágios); os **saberes provenientes dos programas e livros didáticos** usados no trabalho (a utilização das “ferramentas” dos professores como programas, livros didáticos, cadernos, fichas) e os **saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula** (a prática do ofício da instituição, em sala de aula, a experiência dos pares, a socialização profissional). (TARDIF, 2020, p. 63).

Como na construção do Núcleo de Significação 1, vamos apresentar os indicadores e os seus pré-indicadores, buscando fazer o movimento de diálogo entre teoria e empiria.

#### **Quadro 10 - Indicador 5: Saberes docentes na construção da subjetividade pessoal e institucional**

E1-

[...] o saber é ... daquilo que precisa ser ensinado, porque a escola tem esse papel, então, **dominar o conteúdo é um... saber importante**, eu penso que ele é ... decisivo no sentido de que ... **quando você tem o conhecimento**, e você domina esse conhecimento, é ... **aliado a experiências de vida**, experiências de trabalho,  **você consegue despertar no outro o interesse por esse conhecimento...**, **saber do conteúdo é muito importante** ... O aluno legitima você nesse lugar, né, ... porque ele reconhece que você sabe, ele sabe que você sabe. **O saber da experiência de vida dá a você ferramentas para lidar com o inusitado**, né, que acontece na sala de aula com os alunos, esse conhecimento da experiência **ele pode de dar um certo equilíbrio**, né, ... **para poder lidar com os conflitos**, com as situações do cotidiano, **com as dificuldades dos alunos...O saber é ... afetivo ... o conhecimento é... científico** também é importante, porque **o professor não pode parar de estudar** ... também **um conhecimento coletivo**, acho que é importante, né! Um saber que nos coloca na relação com o mundo, com o nosso tempo, com o contexto... **... o saber sobre o poder...** é... porque o poder, ele é uma coisa importante; o ensino não é ruim nem bom, ele é uma capacidade; e ter poder **dá potência à pessoa**, dá instrumentos para realizações.... E **o professor é... está no lugar de poder**, ele tem que, ele precisa saber disso, **porque tanto ele pode ajudar, né, contribuir para a construção das subjetividades saudáveis como também para as subjetividades adoecidas**, não pela mão só do professor, mas que ele também **contribua** para que isso possa ocorrer.

E2-

[...] e, durante a minha graduação, **sempre tentando a terceira via** .... sempre trabalhando com os autores de marginais ... essa experiência toda, né, esse trajeto... ..e tem vários elementos ainda, mensagens... ..eu sempre faço uso deles em sala de aula... ..eu acho que é fundamental, né, a gente... **...sempre trazer das situações concretas... ..qualquer teoria, qualquer método, qualquer ideia** que você **precisa... ..compartilhar em sala de aula**; se for possível, você sempre **fazer uma conexão com casos concretos, por situações vividas por você ou presentes na literatura...** eu gosto muito, né,... [conteúdos] presentes nas **produções audiovisuais**, porque eu acho que **você traz a realidade** para bem perto, **por toda a sua complexidade**, com toda a sua riqueza, sempre você tem essa possibilidade, né,... de fazer isso... então... eu acho que esse é **... talvez um dos pontos mais**

**importantes no trabalho do docente: apresentar** possíveis leituras, apresentar **conceitos**, inclusive as **polêmicas entre eles**; é algo que eu acho que é **fundamental...** mas, de modo geral, é **apresentar a realidade multifacetada, complexa...** as perspectivas e abordagens, principalmente as abordagens... sem se comprometer com nenhuma delas, é... mostrar que historicamente há algumas que são hegemônicas, mas que há outras que precisam ser conhecidas.... ... **isso me permite colocar o aluno diante de várias possibilidades, de várias leituras, de várias perspectivas**, e que ele, **aluno, escolha o caminho que ele ache mais coerente percorrer...** ... a partir de perspectivas... **construindo... saberes e práticas...** talvez sim, talvez **pensando, fazendo pesquisa**, e... tendo algumas coisas que permanecem... Desde lá do início da formação, que é... o interesse e o compromisso com a clínica, com os pacientes mais graves, os pacientes mais vulneráveis... ... **sempre pensar o projeto pedagógico** para que ele seja o mais atual possível e **sempre colocá-lo à frente das suas necessidades...** ... **o professor... colocar em primeiro lugar...** ...o perfil do egresso e o projeto pedagógico vão servir para esse perfil; em vez de colocar em primeiro lugar suas crenças, os seus saberes, as suas parcialidades; esse é um ponto fundamental.

E3-

[...] **além desse saber técnico, tem que ter o manejo pessoal**, você tem que ter a tal da Inteligência Emocional, né, ... **para poder lidar com o aluno...** pra... tem que ter jogo de cintura, né, ... .. **é muito diferente você ser psicólogo e você ser docente...** um psicólogo que não acolhe e que num... num tem muito sentido, porque aí você só aprendeu parte do saber técnico, você não poderia... é...como eu diria, você não aproveitou a formação ... para ser psicólogo... Você tem toda uma **expertise naquele saber** e, de repente, você tem uma sensação que você está começando do zero... - É porque **a formação profissional ..., e a docência nem sempre tem o saber técnico da Psicologia**. Você tem assistente social dando aula na Psicologia, que se formou em terapia de família; você tem sociólogo dando aula na Psicologia, entende? Então, assim, **eu quero chamar atenção para isso**: eu acho que é fundamental ...no mestrado; no doutorado, nem tanto ..., mas a formação eu acho que precisa ser ...vamos supor ... assim... você tem o cara que fez Pedagogia e aí fez mestrado em Psicologia não sei do quê ... e, aí, vai dar aula na Psicologia, ... entende? **É muito diferente um psicólogo que dá aula, por exemplo, de Psicologia da Educação** e um pedagogo que dá aula de Psicologia da Educação; eu não estou desmerecendo o saber. **Todo curso de Psicologia deveria ter uma formação política**. Eu acho que, **para ser docente, tem de ter formação docente** porque, senão, a pessoa apanha demais, sabe ..., porque a docência não é igual a você apresentar seminário ...em sala de aula ...você tem de ter uma formação, **você tem de ter um entendimento, até de uso de recurso ... né! Licenciatura em Psicologia prepara você para ser docente**. A formação do psicólogo não prepara você para ser docente ... mas **o mestrado dá mais isso**, porque você **tem disciplinas obrigatórias, né, que levam você a pensar nesse ser docente ... porque é uma formação acadêmica, [...]** o respeito pelo saber técnico. Eu tinha vários colegas na Unetri que aprenderam comigo, que eram professores e que não sabiam fazer porque eles não vinham dessa experiência de pesquisa.

E4-

[...]eu sempre **contextualizo** nas minhas aulas, tá! É ... **aquele conteúdo** que eu vou trazer, né, ali **naquele momento**. É ... **qual é a finalidade** dele, a que ele atende, né, na ..., **dentro do currículo... o docente**, ele **tem de ter o domínio** para que ele **possa transformar aquele saber...** , sendo que é minha responsabilidade me comunicar bem, isso é porque é minha responsabilidade **como docente me expressar; é traduzir aquele conteúdo** de uma maneira que seja **entendível** pelo meu público..., **com base na experiência**, a **gente promove** e faz um levantamento dos **acertos**, aquele deu certo o que não deu tanto, né, (tosse). **A gente procura** dentro é ... de **um olhar, dentro do possível**, eu diria, né, **integrar esses núcleos de conhecimentos**, que são as unidades **curriculares**, as disciplinas, olha eu vou colocar isso daqui esse conhecimento aqui dentro para que favoreça você na outra, no outro, isso se encaixa, né, **tem esse diálogo** também. Existe. E alguns ajustes para poder possibilitar isso, tá. Não fugindo do que é ... o conteúdo que deve ser passado ali ..., mas a forma como eu vou trabalhar isso, em

que momento, de tal maneira a atender uma outra demanda e **isso virar** uma coisa bem **interdisciplinar**. **O professor consegue ir ajustando** isso [o olhar, a observação] e **oferecendo outras visões**, e isso **vai enriquecendo esse aluno**. Eu tenho uma prática de, sempre **quando eu faço as avaliações**, na primeira avaliação eu **conversar com o aluno**, discutir o resultado que ele teve. Eu gasto uma aula, mas as outras aulas rendem, porque **eu puxo para o comprometimento**.

E5-

[...]. Acho que **todos eles [os saberes]**, de certa forma, **vão dialogando** de certa maneira. Para fazer talvez como eu acho legal **poder dar aula hoje, podendo falar** e podendo **percorrer diferentes aspectos da vida, sem necessariamente tão somente no saber técnico e específico da Psicologia**. Mas, não raro nessa disciplina, eu me pego **falando de coisas** absolutamente .... **corriqueiras** do meu **próprio cotidiano**, seja enquanto eu fui criança, seja enquanto adolescente, mas não me tomando como exemplo, **mas situações de vida que me ajudam a localizar um pouco mais aquilo que não é simplesmente uma identificação, um catálogo de manifestações ou de sintomas**, ou de ...tá, tudo bem, **mas o que interessa é como nós podemos nos localizar com tanta diversidade** ... .. que consigo refletir um pouco as minhas próprias contradições, né, é ... nesse sentido de trazer, né, para dentro da conversa com os meus alunos alguma coisa que não... não fique tão distante, tão fria, né, **a forma de ter acesso**, porque em tese, a ideia é ... **na disciplina é** ..., que a gente entenda um pouco quais são os casos clínicos. **Não me filio muito apenas ao saber técnico**. Claro, sim, eu leio o DSN sem ler ..., mas ele é apenas um acessório na nossa vida, não é o centro. **Muitas vezes os exemplos ou situações que ocorrem no meio da aula, assim, são de situações clínicas mesmo, de casos, de ... de situações vividas** com ... os pais, com os pacientes, todas essas coisas estão sendo e vão sendo colocadas, óbvio que com cuidado de não abrir nada que seja identificável, mas, assim, ..., **tentando trazer o que a própria experiência de contar para eles me ajuda a elaborar aquilo que foi minha experiência de trabalho, né**, por isso que **eu digo que eu vou aprendendo**, eu vou gerando as coisas, né! Então **as aulas nunca são bem programadas, elas são** ..., têm **uma ideia, mas elas saem do jeito que é possível**. Então, nesse sentido, a didática fica um pouquinho prejudicada... **porque toda aula é muito dialógica**, ela é muito em diálogo, e a gente nunca tem muita certeza onde o diálogo vai parar, onde ele vai nos abrindo alguma coisa... **ai os conhecimentos vão se ampliando, e as conexões vão se ampliando. ... Estamos discutindo um problema** que se coloca para a nossa vida e as nossas vidas: **alguns mais perto, outros mais longe** e outros dentro, **vão poder contribuir de diferentes formas** ... às vezes com autorrelato, às vezes com histórias que recebeu, às vezes com uma peça de teatro que viu, sabe, assim, as coisas vão tomando forma... , isso ajuda a gente a dizer: bom, **mas então não estamos pensando rigidamente, estamos pensando dentro de uma certa situação que nos localiza um pouco as dificuldades que se passam na vida**. Um dos mestres da minha vida... dizia: “olha, se você tiver tempo para ler um jornal, tudo bem, você pode ler, mas de preferência feche o jornal e viva a vida e aprenda com a vida”.... “Sim, mas baixa o livro um pouquinho e olha o que tá a sua volta, preste atenção nisso, porque, se você não fizer isso, você vai se perder aqui achando que a realidade tá na sua mão, ela não tá, ela é o que escapa”... era uma coisa que me fazia sentido... Então, **fazer uma coisa que pudesse se contrapor a essa facilidade de achar culpados foi, para mim, um ofício interessante**. [...] feita com ... com **uma perspectiva de risco, de paixão e de tentar inventar uma coisa que não se tinha até então aqui na cidade**. Não dava para só ler e intuir, não, não, isso **a gente desconstrói fazendo**. Eu tenho gosto de poder fazer isso se mover, quando isso se move, quando isso altera alguma coisa, quando uma família pode lidar um pouco melhor com o filho que nasceu com problema, que não vai ter jeito, vai ter de lidar com aquilo.

E6-

[...] esses saberes **vêm de toda a minha experiência, né, de vida, minha experiência como profissional, né, docente, psicóloga clínica**. [o aluno] **vai para o pós-doutorado** e, aí, ele vai dar aula, **ele vai dar aula sem nunca ter trabalhado efetivamente com a Psicologia**, então eu vejo um grande empecilho nisso, né, **não é uma impossibilidade**. Mas, assim, na hora que ele vai para a sala

de aula, que **ele vai ser o professor**, ele **pode ter dificuldades**, no sentido de, assim, ... ele não experimentou nada na prática de Psicologia, então eu vejo que isso. [é preciso] **dar a essas disciplinas** que nós temos hoje com **o olhar da saúde**. [...], mas, assim, **qual é o conteúdo que você vai ensinar, que vai ficar**, é esse meu interesse, né, que fique, porque, assim, se **o aluno aprender** para ir lá e fazer minha prova. No sentido de que você saber que algo seu vai para o mundo inteiro, né, **porque eu ensinei uma teoria**, mas eu ensinei uma teoria **com a minha forma de ensinar, então eu coloquei muito de mim nessa teoria** também, né, sei lá, **toda a influência da minha história**, né, nessa teoria, na forma como eu ensinei. **É, talvez um grande desafio na faculdade seja você pensar de que forma você vai passar o que precisa passar para alunos que trabalharam o dia inteiro.**

Observamos acima que as falas dos docentes refletem suas subjetividades, as diferentes formas como se relacionam com o conhecimento, com o aluno, com o ser professor no curso de Psicologia e como estão presentes as manifestações de pensamentos construídos a partir das vivências, com a carga emocional e afetiva, interagindo com a própria história profissional, como também com os alunos em sala de aula e com a comunidade da escola.

Nas falas dos participantes, isto é, nos pré-indicadores identificados, ficam expressos os diferentes tipos de saberes necessários à docência, particularmente, no curso de Psicologia.

Shulman (1987), ao questionar a base de conhecimento para o ensino, trouxe uma contribuição importante ao destacar dois tipos de conhecimento: *o conhecimento do conteúdo específico* e *o conhecimento pedagógico*, mas não separados um do outro, identificando, assim, um outro tipo de conhecimento - que está na intersecção dos dois primeiros -, que é o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. É necessário que o professor conheça o conteúdo que vai ensinar. Ele deve ter um conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, deve criar formas específicas de ensinar um dado conteúdo, de modo a facilitar a compreensão do aluno. Nele se incluem os exemplos, as analogias, as metáforas, enfim, aquilo que o professor cria apoiado no conhecimento do conteúdo e no conhecimento pedagógico que possui.

A importância dos conhecimentos específicos é destacada por E1 e E2, ao afirmarem que **“dominar o conteúdo é um... saber importante**, eu penso que ele é ... decisivo no sentido de que ... **quando você tem o conhecimento**, e você domina esse conhecimento, e ... **aliado com experiências de vida**, experiências de trabalho, **você consegue despertar no outro o interesse por esse conhecimento...**, **saber do conteúdo é muito importante”**. O participante E3 afirma: **“É porque a formação profissional ..., e a docência nem sempre tem o saber técnico da Psicologia. “[...] É muito diferente um psicólogo que dá aula, por exemplo, de Psicologia da Educação e um pedagogo que dá aula de Psicologia da Educação; eu não estou desmerecendo o saber”**.

Porém, os participantes reconhecem a necessidade de outros tipos de saberes, como possuir conhecimento para trazer casos concretos a fim de ilustrar a aula de uma dada disciplina no curso. Vejamos o sentido construído para os saberes na fala de E2: “**sempre trazer das situações concretas... qualquer teoria, qualquer método, qualquer ideia** que você **precisa... compartilhar em sala de aula**, se for possível, você sempre **fazer uma conexão com casos concretos, por situações vividas ou por você ou presentes na literatura**”. Na manifestação de E4, [...]eu sempre **contextualizo** nas minhas aulas, tá! É ... **aquele conteúdo** que eu vou trazer, né, ali **naquele momento**. É ... **qual é a finalidade** dele, a que ele atende, né, na ..., dentro **do currículo... o docente**, ele **tem de ter o domínio** para que ele **possa transformar** aquele **saber...**, sendo que é minha responsabilidade me comunicar bem, isso é porque é minha responsabilidade **como docente me expressar; é traduzir aquele conteúdo** de uma maneira que seja **entendível** pelo meu público ..., **com base na experiência**, a gente promove”. Na fala de E5: “Muitas vezes **os exemplos ou situações** que ocorrem no meio da aula, assim, **são de situações clínicas mesmo, de casos**, de ... de **situações vividas** com ... os pais, com os pacientes, todas essas coisas estão sendo e vão sendo colocadas, óbvio que com cuidado de não abrir nada que seja identificável, mas assim ..., tentando trazer o que **a própria experiência de contar para eles** me ajuda a elaborar aquilo que foi **minha experiência de trabalho**, né, por isso que eu digo que **eu vou aprendendo**, eu vou gerando as coisas, né”!

Assim, podemos dizer que os participantes reconhecem que os saberes docentes vão além do conhecimento do conteúdo específico, pois são utilizados os casos concretos, os exemplos, as experiências de trabalho para tornar os conteúdos ensináveis, para comunicar de forma satisfatória. Esses são os conhecimentos pedagógicos do conteúdo que estão presentes na relação teoria e prática, nas propostas de interdisciplinaridade e na utilização de metodologias ativas tão enfatizadas nas propostas curriculares e de ensino, nesse início de século.

Neste indicador ressaltamos os saberes do docente, mas percebemos que os valores, o comprometimento, a criatividade, a competência e o respeito ao aluno se apresentam como elementos indissociáveis e estão entrelaçados no discurso dos entrevistados. O participante E5 destaca que não apresenta uma única teoria: [...] **isso me permite colocar o aluno diante de várias possibilidades, de várias leituras, de várias perspectivas**, a que ele, **aluno, escolha o caminho que ache mais coerente percorrer...** a partir de perspectivas... **construindo... saberes e práticas...** talvez,

sim, talvez **pensando, fazendo pesquisa**. Trata-se de um saber que se volta para o respeito ao caminho do aluno, que deve conhecer para fazer escolhas com segurança.

Cunha (2015) defende que a docência é uma prática social, construindo-se na base do agir humano. Todos aprendem e ensinam no decorrer da vida, quase que como um processo inexorável da existência.

[...] esses saberes têm diferentes origens e matrizes e se constroem em distintos lugares e tempos percorridos pelos sujeitos”. A autora lembra que: “[...] a teoria tem sentido se articulada com os espaços da prática e das representações que os professores construíram sobre a docência durante as suas trajetórias de vida. (CUNHA, 2015, p. 88).

Tardif (2020 p. 18) “[...] ressalta que o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, pois envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Esses saberes vão se modificando, vão se impregnando da subjetividade de quem ensina e de quem aprende. Nesse sentido, assim se manifesta E6: **“Esses saberes vêm de toda a minha experiência de vida, minha experiência como profissional, né, docente, psicóloga clínica. [...] porque eu ensinei uma teoria, mas eu ensinei uma teoria com a minha forma de ensinar, então eu coloquei muito de mim nessa teoria também, né, sei lá, toda a influência da minha história”**. Nessa fala contamos com a relevância do reconhecimento da própria história, que nos remete a uma relação de doação, de entrega.

A partir das falas dos entrevistados, podemos encontrar um sentido segundo o qual o saber construiu-se no decorrer da vida do docente, e pode ser compreendido em íntima relação com o trabalho. No relato de E1, **“O saber é ... afetivo”**, mostra-nos a importância dos vínculos construídos. **O saber da experiência de vida dá a você ferramentas para lidar com o inusitado”**.

Os próximos recortes nos remetem à importância de saber o conteúdo com a desenvoltura apropriada do docente, seu jeito singular de ministrar a disciplina de sua responsabilidade: **“Além desse saber técnico, tem de ter o manejo pessoal”**. (E3) **“Oferecendo outras visões, e isso vai enriquecendo esse aluno”**. (E4) e **“Percorrer diferentes aspectos da vida, sem necessariamente se concentrar tão somente no saber técnico e específico da Psicologia”**. (E5).



Nessas falas percebemos o quanto o docente exerce o trabalho de sair de um universo concreto, de um saber dito teórico e adentrar o universo da vida propriamente dita. O professor, muitas vezes, busca uma condição diferenciada para que o aluno, independentemente da idade, possa compreender o conteúdo e manter o entusiasmo – base da produção do desejo e, conseqüentemente, do sujeito desejante.

A educação deve ser vista como um processo permanente, pois exige do professor uma percepção ampla e profunda, um investimento contínuo de fortalecimento dos saberes, como também um investimento na própria vida desse profissional do saber, pois os conteúdos partilhados por meio da fala, por exemplos vivos dentro da sala de aula, podem entrar em contato com verdades inseridas na realidade. Assim, faz-se necessário que o docente tenha uma reflexão de suas ideias, expectativas e valores. É preciso, portanto, que as atividades formativas considerem essa multiplicidade de saberes presentes no espaço social de uma instituição.

Segundo Melo (2018, p. 21), “[...] a realidade sócio-histórica é compreendida como um todo concreto, sendo que a relação entre o real e a produção do conhecimento é dialética, portanto, dotada de reciprocidade. O conhecimento parte do real (concreto), é ressignificado e a ele retorna (concreto pensado) para transformá-lo”.

Podemos pensar que esse concreto pensado é algo abstrato e vai além do que está posto. E o que vai além é uma apropriação subjetiva. Assim, cria-se uma interlocução entre os aspectos histórico-sociais da subjetividade com aspectos não conscientes.

Os desafios enfrentados surgem nas falas: “**Lidar com o inusitado**”. (E1); “**É traduzir aquele conteúdo de uma maneira que seja entendível**”. (E4); “**A gente desconstrói fazendo**”. (E5); “**dentro do currículo... o docente, ele tem de ter o domínio para que ele possa transformar aquele saber**”. (E4), e a forma como os docentes se posicionam é que os particulariza como mediadores de sentidos no processo da formação, na apresentação dos desejos pela atividade formativa, na entrega com motivações conhecidas e, muitas vezes, desconhecidas, inconscientes, pouco discutidas, que fazem parte da arte de ensinar e formar.

As fragilidades formativas quanto à dimensão pedagógica colocam para os docentes inúmeros desafios, principalmente, quanto à necessidade de democratização do conhecimento. Ao professor caberá a tarefa de despertar nos estudantes a capacidade inventiva, a criatividade, a dúvida metódica, a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) e a expressão crítica da realidade, tendo em vista as transformações necessárias. Esse processo deverá propiciar a formação de um profissional preparado para enfrentar um mundo de mudanças e incertezas (IMBERNÓN, 2002), no qual é exigido

o desenvolvimento dos saberes técnicos (específicos para o exercício da profissão), além de saberes relacionados à convivência humana, dado que somos seres sociais e as profissões, em sua maioria, são exercidas em contextos coletivos. O trabalho do professor é, portanto, **ensinar** [...]. (MELO, 2018 p. 28).

Nos relatos dos docentes, a experiência proveniente da prática de vários anos em sala de aula permite formas peculiares como a busca pela ousadia e por caminhos de reinvenção do espaço de produção do conhecimento em favor da formação do aluno, do bem social e da melhoria de vida humana. O campo dos saberes docentes se constitui e é constituinte da subjetividade pessoal e institucional, estando presentes, nesses processos, as contradições “[...] para mim um **ofício interessante**. [...] feita com ... com **uma perspectiva de risco, de paixão e de tentar inventar uma coisa** que não se tinha até então aqui na cidade”. (E5); “**E o professor é... está no lugar de poder**, ele tem de ..., ele precisa saber disso, **porque tanto ele pode ajudar, né, contribuir para a construção das subjetividades saudáveis como também para as subjetividades adoecidas**, não pela mão só do professor, mas que ele também contribui para que isso possa ocorrer.” (E1).

#### **Quadro 11- Indicador 6: O “novo” saber contextual gerador de novas configurações subjetivas**

E1

Bom, **o saber tecnológico** também hoje em dia parece que é um saber que a gente também **precisa adquirir**, desenvolver, por conta das tecnologias digitais. Mas **a tecnologia digital hoje é um apelo**, né, e a gente pode, e **eu tenho** algumas **dificuldades** e **estou quebrando resistências**. **A gente passou por uma linguagem humana que se fez necessária**.

E2

[...] descobri **o acompanhamento terapêutico** e o trouxe para a cidade. Se não o primeiro, **um dos primeiros a trabalhar com acompanhamento terapêutico dentro da universidade**, não só dentro do campo da Educação, como também, diretamente na clínica popular. Estão **mais envolvidos com a Psicologia Social comunitária**, com novas perspectivas ... novas não, ... outras perspectivas. **Começou o trabalho de Gestalt, a formação em Psicodrama, tem alguns professores da Social Histórico**. Eu tive uma **produção**, né, eu tive **vários documentários**; teve uma época em que a gente fez uns seis ou sete, participamos de alguns, realizamos outros. Mas o primeiro deles foi super..., transformou-se em um documentário bem elaborado, foi maravilhoso. De todas as minhas produções, é a que eu mais me orgulho, chama-se, assim, “Pedras, Plantas e outros caminhos”. É um **documentário com pacientes em situação de rua, com psicótico, usuário de múltiplas drogas e, aí, a gente fez o acompanhamento com as estagiárias**, e isso foi feito com uma equipe da TV Universitária, bastante profissional, um processo de sensibilização das coisas, as coisas que dizem respeito à luta manicomial, ao AT, e tivemos também a participação do professor de música que fez a trilha sonora, tipo assim, muito profissional o trabalho.

E3-

[...] todo **curso de Psicologia** deveria ter uma **formação política**. Então não tem jeito de não ter a **Psicologia inserida nas Políticas Públicas** para o idoso, para as crianças e os adolescentes, para as pessoas com deficiência.

E4-

[...]o saber... **o saber empático**... você perceber a outra pessoa, ah! ... é do ponto de vista do olhar, da observação.

E6

[...] **é uma aprendizagem** [o ensino on-line e híbrido] ... **eu continuo acreditando** muito na **educação presencial**... às **vezes** eu parava e perguntava: gente, tem alguém aí? Então, assim, ..., é bom e tudo, acho que **foi a nossa possibilidade**, era só aquilo que foi possível, foi ótimo, possibilitou-nos ... andar..., **mas** eu acho que **tem muitas perdas...se continuasse híbrido eu não continuaria dando aula**.

Em relação a outros saberes que surgiram no discurso dos docentes, podemos caracterizar alguns como desafios, além de geradores de sentidos subjetivos e, conseqüentemente, de configurações subjetivas. Um deles é o saber tecnológico, que pesquisadores têm considerado um novo saber. Ele se articula ao saber do conteúdo específico e do pedagógico, gerando novos tipos de saberes nas intersecções entre eles. A presença maciça da tecnologia na sociedade do século XXI traz oportunidades, mas também desconforto. Seguem recortes das falas: “[...] o saber tecnológico também hoje em dia parece que é um saber que a gente também precisa adquirir”, “a tecnologia digital hoje **é um apelo**, né, e a gente pode, e **eu tenho** algumas **dificuldades** e **estou quebrando resistências**”. (E1); “[...] **é uma aprendizagem, [o ensino on-line e híbrido]** ... eu continuo acreditando muito na educação presencial... se continuasse híbrido, eu **não continuaria dando aula**”. (E6). Essas manifestações revelam o quanto as tecnologias interferem nas subjetividades, a ponto de provocar dificuldades e, até, um possível abandono do exercício da docência.

Observamos a chegada do novo com a implantação de recursos tecnológicos como medida necessária para a continuidade do ensino em uma época atípica, disruptiva - a pandemia. Essa mudança gerou um desconforto, um incômodo para alguns docentes.

Uma coisa é a criação de uma ideia ou um projeto, e outra é o seu desenvolvimento conseqüente dentro de um espaço social instituído, seja na política, na cultura, na ciência, assim como em qualquer outra instituição concreta, todas elas portadoras de uma subjetividade social instituída que pode se sentir ameaçada pela novidade. (GONZÁLEZ REY, 2017 p. 74).

Esse novo modelo, desconhecido para alguns docentes, gerou uma perturbação emocional, ou seja, uma resistência às possíveis mudanças.

Sandler (2021 p. 90) afirma que: “[...] mudança catastrófica é um termo usado por Bion para descrever uma mudança ou perturbação súbita em um determinado status quo – que pode ser real ou uma alucinação. Perturbação tal que leva à destruição do status quo”. Baliza uma resistência ao desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, Roudinesco (1998, p. 603) considera que: “[...] para Freud (1911), são dois princípios que regem o funcionamento psíquico. O primeiro tem por objetivo proporcionar prazer e evitar o desprazer, sem entraves, sem limites, e o segundo modifica o primeiro, impondo-lhe as restrições necessárias à adaptação à realidade externa”.

Sandler (2021, p. 1159) cita Bion,

[...] destaca um estado sentido por muitos como prazeroso, pode ser definido pela expressão verbal *status quo*. Trata-se de um estado estático, ou um inverso do estado dinâmico ... o estado estático é mantido passivamente para permanecer imperturbado. No que tange aos processos de pensar, e também em atividades como a artística e a científica, essa condição é rompida, por exemplo, por algum movimento em direção àquilo que é desconhecido.

Toda possibilidade de mudança gera um estado emocional que foi denominado por Bion de turbulência emocional: “[...] ocorre quando existe contato com o real ou apreensão da realidade... retrata emoções que permeiam dois seres humanos cujos caminhos se cruzam; quando duas personalidades se encontram, há um período de turbulência marcada por angústia; muitas emoções e afetos são despertados”. (SANDLER, 2021 p. 1162).

Podemos inferir que as turbulências emocionais têm como premissa retirar o indivíduo ou o grupo da zona de conforto, de um estado estático, e promover o estado dinâmico que diz respeito ao ato psíquico.

Esquematizando o funcionamento mental, segue uma ilustração do movimento psíquico:

Zona estável (*status quo*) -> mudança catastrófica -> desintegração (Posição Esquizoparanoide) -> turbulência emocional -> capacidade de tolerar o não saber -> lidar com a frustração -> possibilidade de ter ou não criatividade -> retorno à zona estável.

González Rey (2017, p.74) afirma que: “[...]toda criação que ameaça o status dominante de um grupo e/ou o funcionamento institucional é rejeitada por esse grupo social... a capacidade de ruptura e de opções acontece em dois níveis simultâneos, o social e o individual”.

Compreendemos que entrar em contato com o novo, com o diferente implica a mobilização de emoções e angústias que podem ser vividas como intoleráveis e desagregadoras. As experiências emocionais que nos tiram da zona de conforto estão diretamente ligadas à expansão e ao crescimento mental. Para o contato com o desconhecido, é necessária uma condição emocional capaz de tolerar o desassossego, a dúvida e as incertezas.

Já para outros profissionais, o movimento é distinto em situações apresentadas, embora trazendo novas configurações subjetivas. Uma proposta que busca novas perspectivas, novos saberes, como nas falas: “[...]**descobri o acompanhamento terapêutico e trouxe para a cidade** (onde trabalha)”, “**Eu tive uma produção, né, eu tive vários documentários**”. (E2); “[...] **todo curso de Psicologia deveria ter uma formação política**”. (E3); “[...] **o saber empático, você perceber a outra pessoa**”. (E4).

Para esse grupo com desejo de novos desafios, novos saberes, houve tolerância e paciência a essas vivências desafiadoras, pois conviveram com elementos antes nunca apurados. [...] “Pode haver, eventualmente, uma evolução para a percepção de elementos que integrem aquela dispersão. Isso ocorrendo, há uma precipitação dos elementos dispersos em uma configuração que os une, levando a uma nova vivência depressiva. (CASTELHO FILHO, 2015, p. 72).

Lembrando que a Posição Depressiva - PD- é a posição do “objeto bom internalizado”, em que o indivíduo dispõe de capacidade de desenvolver a tolerância à frustração, aos ataques de várias ordens.

Nessas falas os docentes revelam uma condição mais integrada, há uma organização subjetiva, essencial para a saúde e para o crescimento mental, podendo desenvolver processos criativos, sejam sujeitos ou agentes.

O indivíduo ou grupo, uma vez que emerge como agente ou sujeito de uma experiência ou de uma trajetória de vida, representa momentos ativos ante o estabelecido, assumindo decisões e caminhos que se tornam sociais pelo fato de existirem dentro de redes sociais, em que os atos individuais, de forma constante, tornam-se sociais por processos que estão além da consequência ou da previsão imediata do ato individual. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 72).

Nesse contexto podemos considerar a definição de agente e sujeito de González Rey. O autor continua:

O agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Por sua vez, o conceito de sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação. (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 72).

Observamos que toda experiência humana está constituída por diversos elementos de sentidos, como também por um conjunto de emoções e processos simbólicos que marcam de forma particular a vida de cada indivíduo, sendo agente ou sujeito, com possibilidade de, em alguns momentos, oscilar nesses conceitos, ocupando o lugar de sujeito em alguns episódios, como também o de agente em outro momento. Sempre considerando os fenômenos socioculturais que estão inseridos no ambiente social no qual as pessoas vivem.

#### **Quadro 12 - Indicador 7: Reflexão da função docente: valores e consciência quanto à responsabilidade na formação do ser**

E1-

[...]. Eu sempre falava para os alunos que é ... **a maior lição de respeito**, de ... **de coletividade, de reconhecimento do outro, da alteridade do outro é a sala de aula e o corredor da universidade**. Aquilo é ... ali é o ensaio, é o ensino, **porque tudo acontece lá**, tudo o que está na vida, está ali também. Então, como **essa convivência, essa vivência** vai se dando, **vai ajudando** de fato **a formação integral do aluno, né!** Não só dentro da sala de aula, mas todas as relações que isso me possibilita. **É a coerência; eu sempre procuro ser coerente dentro do que eu falo e do que eu faço, então é assim, é uma coisa de honestidade, de... de fala, de posicionamento, né!** Eu ... **aquilo que eu digo e me posiciono, é aquilo que eu sou. Então eu tento ser o mais coerente e transparente possível com os meus alunos**. Mas o que eu sinto é ... é uma... uma fragilidade, eu diria, assim, **uma fragilidade**. Se pensar **no contexto do psicólogo, do professor**, uma fragilidade num posicionamento mais crítico, mais reflexivo e mais politizado. Não, nada... nada a ver com partidos, mas politizado enquanto um ser político mesmo, **que está preocupado com as questões humanas** mais gerais. E eu sempre ..., **procurei ... incentivá-los**, é ... sempre ser assim... uma... uma pessoa...em que eu podia dizer da minha experiência de vida, é ... **se a gente acredita na gente, a gente chega em algum lugar bom**. Então é...eu ainda sinto que há uma fragilidade é ... desta formação mais ampla, e desse engajamento com essa questão, da nossa realidade. ... a gente precisa tomar muito cuidado neste lugar que se... a gente ocupa enquanto docente, é... **porque a gente pode contribuir para a não alienação, né!** Normalmente os alunos... a maior parte dos alunos chega muito alienada. Porque a família é muito boa, os grandes aprendizados básicos da relação com o outro se dá na família, mas **o conhecimento necessário para fazer essa transposição é na escola**, então, por mais que critiquem a escola, e tem de criticar mesmo, a gente tem de fazer uma reflexão muito

profunda, sempre, sobre **a escola**, o papel dela, mas eu ainda acho que ela **é um espaço extremamente importante de formação humana**.

E2-

[...] porque você... não defender uma posição ou tentar convencer os seus alunos a respeito de algo, porque... eu acho que... quem tem que fazer isso são os próprios alunos... eu acho que tentar convencê-los, **estando na posição de poder que o professor tem**, é algo... que **pode ser muito autoritário**. Eu inicialmente adotei uma postura mais... é... inconformada, né!... é ... revolucionária... questionadora dos saberes hegemônicos. E... isso me permite colocar o aluno diante de várias possibilidades, de várias leituras, de várias perspectivas, **a que ele, aluno, escolha o caminho que ache mais coerente percorrer**... essa disputa entre as abordagens psicológicas, pra mim, é coisa de adolescente... sabe... (risos), **a gente precisa usar as ferramentas que funcionam**, a gente quer muito que haja uma carga horária maior de optativas porque, aí, o aluno tem mais autonomia para escolher, né!; ele faz todas as disciplinas que são obrigatórias, generalistas, e, aí, se ele quiser... sei lá... conhecer mais de algumas abordagens que não são dadas, na formação básica... poderia optar, né, teria um leque de possibilidades... o professor... colocar em primeiro lugar... **O perfil do egresso e o projeto pedagógico vão servir para esse perfil**, em vez de colocar em primeiro lugar suas crenças, seus saberes, suas parcialidades; esse é um ponto fundamental, sabe!

E3-[...] uma outra coisa muito importante, **a gente tem de ter compromisso com a profissão**... ...porque **o meu equilíbrio**, enquanto pessoa, também ele... ele **aparece numa sala de aula**, ele aparece numa supervisão, ele aparece em tudo que eu faço, então não tem muito como desconectar uma coisa da outra, né!..., eu sempre acreditei que o bem-estar pessoal, ele passa pelo social, então que **a gente tem de ter muita clareza: do que é da gente e do que é do outro** porque, senão, a gente se ofende com coisas dentro de uma sala de aula que não têm nada a ver com a gente, né! Porque **o menino que usa você** como ... **como objeto de transferência está precisando ser acolhido**, nem que seja para ser encaminhado para a terapia, que é outra coisa também que a gente tem de ter clareza, não dá para misturar, né, ... porque **a gente lida com gente, então a gente tem de ser sensível, inclusive as pautas das minorias. ... mas em qualquer instituição você tem profissionais que eles estão ali só para dar aula, ensinar a teoria, ensinar a técnica, não para ampliar essa formação enquanto pessoa**, sabe ... mas a gente não dá um jeito para o aluno ser aprovado de qualquer jeito ... ele precisa ter o conhecimento daquele ... daquela disciplina, daquele material, daquela matéria, ... que **eu consegui integrar o conhecimento técnico, eu consegui ensinar muita coisa**, não que a gente ensine, né, mas **eu consegui mostrar** alguns **caminhos** que tinham resultado, né, ... porque se **eu ensino tudo que eu sei** ... é ... eu quero oferecer aquilo que eu tive ... então eu tive alguém que fez por mim ... então eu vou fazer. **Na docência você precisa mostrar para o aluno esse potencial e ajudá-lo a desenvolver...**, mas assim, eu sempre fui movida por desafio, e, para mim, os maiores desafios eram ... é ... trazer né, aquele aluno difícil ... existe respeito eu acho ... é muito mais do que outra coisa, e o estímulo ao potencial... ... enquanto você está em formação... ... **o que precisa ter é o respeito, o respeito pelo saber, o respeito pela trajetória...**, **a docência também é um trabalho solitário**, ..., mas eu acho que é melhor quando é coletiva ...e a gente não tem formação para trabalhar na coletividade... porque, assim, ... **o docente é um formador de opinião**, né, não tem jeito!

E4-

[...]. Isso eu vejo que é do comportamento, é da pessoa, **professor que deseja com que a sua mensagem, o seu conhecimento, o seu saber realmente atinja o objetivo**. Então, essa coerência entre o que você vive e o que você faz, entre o que você propõe e o que você cumpre, né, é ..., é bem interessante. Então, você vai, de certa forma, apresentando alguns, é ... pontos de referência na vida, tá, que fazem sentido e que também vão te dar créditos e confiança como profissional, Esse professor que vai com essa alma, ele tá... ele é uma pessoa que fica vulnerável do ponto de vista do doar-se, né! Então, ele vai com a alma, com o coração e com tudo, né! E isso pode até passar dos seus próprios limites

(risos). Essa doação é ... sem limite porque ele ... ele vai naquela situação, aquela colocação ou na busca por conseguir resgatar aqueles últimos que não estão conseguindo, né! **Mas eu duvido que ele tenha esse olhar para acreditar que alguém não queira ser resgatado.** Ele não quer acreditar nisso. **Eu tenho de continuar esse trabalho,** né, porque aparentemente, naquele momento, **eles não têm a visão de que eles precisam daquilo que você está fazendo. Eles não compreendem,** né! A essência humana, ela busca algo mais. Mas ela busca alguém que acredita nesse algo mais e tem capacidade de ... instigar esse algo mais a vir à tona. Então, os puxões de orelha são uma tradução desse instigar ... você a sair daquele ponto de conforto, ir além! E, aí, **ele se descobre ou descobre seus potenciais** nisso e vai se tornando a cada momento uma pessoa diferente, né, uma pessoa com um conceito melhor de si, acreditando mais, e atrás disso vem a gratidão, porque, **quando você procura fazer o melhor e você não é compreendido ... você fica num certo conflito ...** que leva você a refletir sobre o que está fazendo. Mas **o como eu vou repassar** vai fazer toda diferença para que o outro chegue lá. ...eu tive de adotar isso como regra de vida - fazer o melhor para não ter que fazê-lo de novo. Fazer o melhor para me destacar, para poder segurar o meu trabalho e não perder meu emprego. Ser coerente com aquela proposta, fazer, entregá-la, né, ou seja, **parar, pensar, realizar e concluir.**

E5-

[...] que consigo **refletir** um pouco sobre **as minhas próprias contradições,** né, é ... nesse sentido de trazer, né, para dentro da conversa com os meus alunos alguma coisa que não... não fique tão distante, tão fria, né, a forma de ter acesso, porque, em tese, a ideia é ..., na disciplina é ..., que a gente entenda um pouco quais são os casos clínicos. Como transmitir, **na verdade, não é como ensinar e, sim, como transmitir algo em que** o padrão não é centrado no meu narcisismo. É esse **o meu grande desafio enquanto docente da graduação. Acho que a análise me ajudou muito ao longo desses tantos ... mais de vinte anos; a análise me ajudou muito a não ficar com tantos medos de mim mesmo,** assim ... com tanta vergonha, assim, acho que ... acho que não quer dizer também nenhuma exibição, quer dizer apenas que eu sou isso que **está em permanente estado de reflexão e de compreensão da vida** ... e que bom que eu posso continuar aprendendo ... que eu não me fechei para aprender ... e, no dia que eu me fechar, não vou mais dar aula. É possível a gente construir em cima de pouca coisa ... a gente não precisa de uma vastidão. **É isso o que eu entendo por ensinar: apostar naquilo que, de alguma forma, pode fazer frutificar e** que depende não de mim, obviamente, mas **do que é acessado no aluno,** e isso a gente consegue com poucos. Mas está na base; a ideia é que a gente consiga ler um pouco de si mesmo. E ler um pouco o mundo, né!

E6-

[...] é assim... a gente teve de **caminhar sozinho;** é uma solidão terrível dar aula de cá e os alunos todos de lá. Tenho discutido, inclusive com os alunos, que - apesar de sermos considerados área de humanas - hoje nós não podemos fugir ao status de área da saúde. Talvez a Psicologia viva o melhor momento ... dela, e melhor não porque há muita demanda, melhor porque fomos vistos, assim, lembraram que existe psicólogo e que o psicólogo servia para alguma coisa e mais, servia para alguma coisa que o médico não servia. **Nós temos muito para contribuir para a saúde....** e, aí, quando você sai dessa coisa tão concreta, objetiva daquilo que você está enxergando, para escutar quase o inaudível, é isso que fascina em sala de aula e é justamente isso que vai possibilitar o máximo possível ... mas **talvez a minha forma de estar com eles é que acorda essa fome,** mas não sei o que é em si e não sei se eu gostaria de saber. Se está acordando para mim, está tudo certo, porque o que tem ali é a fome; eu estou ali e falo: olha, gente, tem o queijo, tem a faca, se vocês não tiverem fome, não tem jeito, não come... então, assim, é por isso que eu não acho tão fácil assim ser um bom professor. Eu parto do princípio de que **desejo você não põe dentro do outro; você pode acordá-lo.** Uma outra questão que eu acho muito importante nessa área é **agir eticamente,** isso em todos os sentidos, não só cumprir o código de ética, mas ser alguém ético, no sentido de que é fazer o certo mesmo quando não tem ninguém olhando.



Pensar nas relações construídas pelo aluno-professor é pensar nas configurações subjetivas e vinculares, é abarcar que a universidade pode e deve ser um espaço de valores, atitudes, afetividade, conhecimentos, habilidades, vínculos, subjetividades que permitem e justificam ser e estar na profissão de docente. A complexidade das atividades produzidas requer pessoas que dominem saberes específicos para atender às demandas das instituições, como também requer compreensão e capacidade para desenvolver as relações interpessoais.

Melo (2018, p. 103) pondera que: “[...] O professor universitário frequentemente enfrenta dificuldades para compreender e para desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes. [...] e, sob o aspecto subjetivo, constitui a efetiva identificação e aquiescência à profissão”.

A socialização profissional é o processo da condição de aluno para a de professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações desse processo. As interações sociais entre aluno e professor formam diferentes entrelaces quanto aos vínculos constituídos que interferem na qualidade de aprendizagem.

O docente necessita aprender a lidar com o inesperado, com os conflitos, com as individualidades, com as adversidades que geralmente surgem em todos os grupos de pessoas. O que diferencia este indicador é um cuidado, um comprometimento dos docentes com esse ser em formação. Alguns elementos são apontados, mas como uma questão didática, pois existem elementos que são indissociáveis e interligados.

Recortes das falas como: “[...]a maior lição **de respeito, de coletividade, de reconhecimento do outro, da alteridade do outro é a sala de aula e o corredor da universidade**”; “eu sempre procuro ser **coerente ... e o mais transparente** possível com os meus alunos”; “porque a gente pode contribuir para **a não alienação**”; “a que ele, aluno, escolha o caminho que ache **mais coerente percorrer**”. (E1); “**É isso o que eu entendo por ensinar, apostar** naquilo que, de alguma forma, pode **fazer frutificar**”. (E4); [...] e, aí, quando você sai dessa coisa tão concreta, objetiva daquilo que você está enxergando, **para escutar quase o inaudível**, é isso que fascina em sala de aula e é justamente isso que vai possibilitar o máximo possível ... mas **talvez a minha forma de estar com eles é que acorda essa fome**”. (E6) nos remete a reflexões sobre os valores, o comprometimento desses docentes com o outro. Os elos que vão sendo formados com o convívio do dia a dia na sala de aula requerem tempo, dedicação, reflexão, compreensão e afetividade. Ou não. Ao dizer “acorda essa fome”, emerge

a importância da necessidade, que é motor da ação humana. Segundo Smirnov (1976, p. 345), “as necessidades do homem subjetivamente manifestam-se como desejos e tendências”. Esses regulam a atividade humana. Trata-se de necessidades de ordem superior, que conduzem aos motivos e às finalidades da ação. Isso está presente, também, na fala de E4: [...] isso eu vejo que é do comportamento, é da pessoa, professor que **deseja** com que a sua mensagem, o seu conhecimento, **o seu saber**, realmente **atinjam o objetivo**. Então, essa coerência entre o que você vive e o que você faz, entre o que você propõe e o que você cumpre, né, é ..., é bem interessante”.

A sala de aula, como espaço educativo privilegiado de interações sociais, é dedicada à aprendizagem escolar e pressupõe a existência de práticas sociais que tendem a homogeneizar os processos do aprender: com frequência, essas práticas desconsideram a origem social, o gênero e as experiências particulares vivenciadas pelos indivíduos. Ao mesmo tempo, os espaços de interação entre professores e alunos expressam as múltiplas formas de relacionamento que se produzem entre as pessoas, revelando a heterogeneidade que caracteriza as interações sociais na escola, em razão das subjetividades individuais, suas historicidades e experiências particulares. (MARTINEZ; ALVARES, 2014 p. 182).

Esse modo de entender as relações como algo complexo nos leva também a refletir sobre o fato de os docentes compreenderem que a educação no ensino superior contempla a formação de jovens alunos para a vida ao provocá-los a se desenvolverem e buscarem sua autonomia de pensamento, tendo como possibilidade os modelos de seus professores quanto à ética, aos valores, à postura, ao buscar ser coerente na fala e na ação.

O ministrar as aulas, o estar junto com esses alunos são descritos como algo que aumenta o próprio conhecimento, germina a independência, a liberdade da consciência, a percepção dos limites e de possibilidades, aumenta o grau de autonomia, de atualização, de investigação, de compreensão, de pensamento, como uma busca de melhorar o mundo, como um desafio. (PEREIRA da SILVA, 1994, p. 81).

Docentes que transmitem o conteúdo e se ocupam também em formar pessoas, não só para o desenvolvimento da profissão, mas com esse *SER* que está em plena formação, que respeitam o aluno em sua singularidade, que acreditam no seu potencial, que não desistem do discente e que se permitem ser tocados e tocar o outro demonstraram/revelaram isso nos recortes: “[...] “na docência você precisa mostrar para o aluno esse potencial e ajudá-lo a se desenvolver” (E3); “a que ele, aluno, **escolha o caminho** que ache mais coerente percorrer”. (E2): nos

instiga a observar que existe uma relação amorosa desses professores no prazer, no sofrimento, na relação consigo mesmos e na relação que estabelecem com seus alunos.

Podemos inferir que as fontes de formação dos docentes não se limitam à formação normativa. Para ser um docente consciente de seu papel na formação do outro, além da formação cultural e da formação científica, é necessário dispor de recursos que ultrapassem o saber técnico. É ter a capacidade de se envolver com o outro, de ocupar-se com o desenvolvimento do outro humano que está em pleno crescimento.

Compreendemos que esses docentes se apropriam de um conhecimento amplo e diversos e consideram que o desenvolvimento profissional de seus alunos se estende além das teorias. Podemos pensar em uma indissociabilidade entre a formação do ser humano e suas competências, valores e subjetividades e o trabalho docente, como também podemos entender como sendo traços da identidade do profissional.

### **Quadro 13 - Indicador 8: Conhecimento como transformação de vida**

E1 -

[...] **O conhecimento científico**, aquele conhecimento que não é do senso comum, **ele é transformador de vidas**; eu sou um exemplo disso, né, **de ir** para outros mundos, **para além daquilo que a família ensina**. Isso é muito **importante**, é **libertador**, **dá a você ferramentas** de conquistas, de **transformação**, de **transposição da sua situação social**, inclusive.

E3 -

[...] **a gente não sabe qual o impacto que a gente tem na vida do outro.**

E4-

[...] a **minha origem**, né, é ... estudantil, de formação, que me levou a chegar nessa posição de docente. Ela **foi motivada** por essa minha **necessidade de conhecer um pouco mais a fundo**, reconhecendo aquilo de uma maneira que **fazia sentido para mim**, é ... inclusive prático; eu consegui, depois, transmitir aquilo com maior clareza. Então eu, eu acredito que..., **isso me levou à docência.**

E5-

[...] A **docência** veio como um **horizonte de possibilidades.**

Os relatos destacados indicam as influências marcantes do conhecimento na vida dos entrevistados. A docência é uma das poucas profissões em que não se tem comando sobre os resultados da ação humana. O professor lida com histórias de vida diversas, com subjetividades,

com jeitos de ser e de estar no mundo totalmente diversificados. A fala que segue é muito representativa: “[...] **a gente não sabe qual o impacto que a gente tem na vida do outro**”.

A análise deste indicador nos mostra o quanto foi e é significativa a função do docente na vida do aluno; o quão intensamente as relações estão imbricadas, entrelaçadas; o quanto o conhecimento transmitido a esses alunos, que se tornaram mestres, foi transformador. E como eles transmitem conhecimento/saberes aos discentes, na atualidade, de forma intensa, com sentidos complexos, capazes de trazer uma reflexão ao contexto da trajetória de vida.

Nesse núcleo, o protagonista pode ser o professor e/ou o aluno que hoje exerce a função docente. Ou mesmo o docente que adquire essa destreza no manejo de sua profissão em favor dos alunos. Em algumas falas, a linha torna-se tênue: se é a percepção atual como professor ou se há resquícios de experiências vividas que marcaram a história do aluno. A trama construída é complexa; representa a subjetividade em sua mais ampla concepção.

No próximo núcleo, abordaremos as constituições vinculares e as subjetivas, tendo como ancoragem a importância da linguagem.

#### **4.3.3 Núcleo de Significação 3 - A constituição da subjetividade nas vinculações afetivas – como o docente enxerga os pares e como se relaciona com os alunos**

Neste terceiro Núcleo de Significação, são elementos a importância da linguagem, a construção das relações, os desafios vivenciados dentro da sala de aula e as configurações subjetivas e as vinculares, além da possibilidade, ou não, de se contar com o processo criativo.

#### **Quadro 14 - Indicador 9: A importância do diálogo e da linguagem**

E1-

[...] **Mesmo em grandes conflitos, o diálogo sempre permeou**, né, então, não tiveram grandes questões... ...outra coisa é essa questão do **acolhimento mesmo; eu gosto muito de gente. Então todos os alunos, para mim, eram pessoas extremamente importantes. O importante é olhar para eles e conversar, ver o que está se passando.**

E2-

[...] as afinidades, os interesses em comum, acho que... **os nossos encontros** que, de alguma maneira **os afetaram**, levaram-nos a pensar em algumas coisas; eu era, eu gostava, dentro do campo de reflexão, de problematização dentro da realidade. Eu acho que é isso, das afinidades... as afinidades que eu digo são os interesses em comum; alguns deles despertaram e adquiriram algumas afinidades e vieram trocar comigo, compartilhar, aprender, e eu aprendi muito, né ... acho que é uma das muitas possibilidades...

além do que mais a gente quer, né, enquanto professor. Aprender com prazer, aprender vivendo, e a gente contribui para esse mesmo prazer de aprender com os alunos.

E3-

[...], mas **eu sempre ouvi** aquele aluno que era mais complicado, né, porque **tem de ter acessibilidade na comunicação**, tem de ter acessibilidade na docência ... porque, senão, você não aprende ... **você tem de entender o que eu estou falando**.

E4 –

[...]. Quando você está ensinando ou ministrando aula, trabalhando um tema, é ... **essa linguagem é ... vamos dizer assim, não verbal ... ela lhe dá muitas dicas**, né, é ... de **como que aquilo que você está dizendo está sendo é ... assimilado, interpretado**. Essa ... **a pausa**, ela faz com que eu tenha um feedback e, não, não é só um feedback. Para ele me dar feedback, ele precisa fazer o fechamento do seu raciocínio, do que ele viu até agora, né, do que ele percebeu e, para isso, induz ele a prestar atenção. Então eu acho que essa, esse olhar empático, **uma linguagem não verbal, uma escuta é parcial**.

É sabido que a comunicação constrói um espaço privilegiado em que o indivíduo se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica. A linguagem é uma produção humana, podendo ser verbal ou não verbal, pois carrega toda a carga emocional da trama viva da relação com o outro.

Segundo Auroux, a questão da linguagem afeta aquilo que constitui a especificidade da humanidade; cada campo de nossa experiência é objeto de construção teórica. “[...] a linguagem é justamente o lugar onde a racionalidade se desenvolve, necessariamente, o que não significa que ela seja racional de um lado a outro, isto é, transparente a si mesma”. (AUROUX, 2009, p.117).

É por meio da linguagem que o outro se envolve em suas reflexões e emoções, constituindo um espaço para o encontro. Essa linguagem não é necessariamente verbal, como afirma E4: “**essa linguagem é ... vamos dizer assim, não verbal ... ela lhe dá muitas dicas**, né, é ... de **como que aquilo que você está dizendo está sendo ... assimilado, interpretado**. Essa ... **a pausa**, ela faz com que eu tenha um feedback e, não, não é só um feedback. Para ele me dar feedback, ele precisa fazer o fechamento do seu raciocínio, do que ele viu até agora”. É a linguagem como mediadora da elaboração de sentidos, onde há lugar para a escuta: “[...], mas **eu sempre ouvi** aquele aluno que era mais complicado, né, porque **tem de ter acessibilidade na comunicação**”. (E3); “**Mesmo em grandes conflitos, o diálogo sempre permeou**, né, então, não tiveram grandes questões... ...outra coisa é essa questão do **acolhimento mesmo; eu gosto muito de gente** [...] o importante é olhar para ele e conversar, ver o que está se

passando. (E1). Porém, a linguagem foge às intenções da fala ou da escrita, surgindo em organizações não conscientes, de acordo com González Rey (2017, p.110).

A linguagem é trabalhada pela sua qualidade, forma de organização do relato, experiências associadas com os que aparecem como protagonistas, cronologia de aparição dos eventos etc., os quais são atributos que identificam o sujeito ou agente da fala e que estão além da intenção da fala ou da escrita, mas que aparecem na organização não consciente dessas na qualidade do processo de construção em que essas expressões faladas, escritas ou simplesmente sentidas se manifestam. (GONZÁLEZ REY 2017 p. 110).

Nesse sentido, Gudsdorf (1987, p. 30) ressalta que: “[...] o discurso educativo do professor situa-se no contexto global de suas relações com a classe, as quais influem tanto na palavra pronunciada como na acolhida pelo aluno”.

No recorte: “[...]porque **tem de ter acessibilidade na comunicação**”, percebemos a linguagem como elemento mediador da construção de sentidos, de vínculos. Em outro recorte: “[...]essa ... **a pausa**, ela faz ...” registra a importância da linguagem não verbal e também como o professor expressa seu comportamento peculiar dentro da sala de aula.

O diálogo configura-se subjetivamente como um novo espaço relacional, em que a palavra, a emoção, o silêncio e o gesto têm significados, promovem sentidos. É importante ressaltar que a linguagem emocional, vivenciada em alguns momentos intensos, pode sofrer uma transformação (emoção no seu estado bruto para o refinado), para que possa ser comunicada aos demais. Aqui referendamos a ampliação da competência da escuta analítica interpretativa para os sofrimentos, para as dificuldades em compreender o conteúdo e a disponibilidade para estar com o outro.

O diálogo baseado na linguagem é um processo ativo e define que duas ou mais partes tenham interesse no assunto para a conversa fluir, com possibilidades de construção significativas para todos. Na fala, as emoções, os sentimentos ocorrem de forma espontânea, e os sujeitos inseridos no diálogo exercem o respeito, a paciência e o interesse. Caso não aconteça esses elementos, a conversa não flui, não se desenvolve um sistema conversacional para uma qualidade relacional. Assim, podemos pensar que as dificuldades para a conversação se devem a muitos elementos distintos, entre eles, o medo da pessoa em entrar em zonas dolorosas ou mesmo de ser confrontada em seus valores mais caros. Ou também a própria interpretação da linguagem devido à compreensão do que foi dito.

**Quadro 15- Indicador 10: Construção de vínculos: “educação é uma história de amor e ódio” movida a desejo**

E1-

[...] Sempre foi uma relação extremamente **amistosa** com todos. **O conhecimento**, então, como falei antes, **ele se dá numa relação afetiva. É uma coisa tão dialética** e tão profunda, é ... que é isso mesmo que a gente discute, né, a necessidade é ... de que **haja condições suficientemente boas de vida, de relação**, é ... **dentro de uma sala de aula**, para que haja essa construção do conhecimento. Você pode estar numa relação em que **você pode reconhecer a alteridade de cada um, as dificuldades**, saber que sim, são diferentes, há muitas dificuldades, **outros têm muitas potencialidades**, e você ser um instrumento que ajuda isso a ser ... trabalhado, ressignificado. **Os encontros na vida da gente, com quem que a gente se encontra, né, fazem toda diferença, tanto para o bem quanto para o mal** (risos). Bons encontros são... é ... riquezas de vida, são riquezas de vida. Sempre acreditei muito neles, sempre incentivei muito. Então, essa é uma coisa que também... que **eles falam o quanto que eu fui importante para eles**. E a mediação de conflito, né, de lidar com **os conflitos** de uma forma serena por compreender que conflito **faz parte da relação humana**, não tem como não existir. Porque pode acontecer que, **às vezes, o outro não gosta de você**, não aceita, não gosta do seu conteúdo, e, **às vezes, desafia você** e, se não perdeu o prumo, é porque aí a Psicologia ajuda muito, que, muitas vezes, é a gente pode entender que o desafio não é para você, pessoa, **é um desafio simbólico, da autoridade, de tudo que eles têm de engolir...**, mas **desse mestre que o acolhe** e traz para si ... **eu aprendo e eu ensino na relação**, ora isso, ora aquilo.

E

[...]...eu me apaixonei também pelo trabalho porque ele tem uma ... uma dimensão clínica e uma dimensão educacional. ...**as afinidades, os interesses em comum**, acho que... os **nossos encontros que, de alguma maneira os afetaram, levaram-nos a pensar em algumas coisas**. Eu era, eu gostava, dentro do campo de reflexão, de problematização dentro da realidade; eu acho que é isso, das afinidades... as afinidades, que eu digo, são os interesses em comum.

E3 -

[...] eu era uma pesquisadora nata, então, para mim, fazer aquilo ali era muito fácil, muito simples. **Ensinava com prazer a fazer aquilo...** Por mais dura que eu fosse, **tinha uma ternura**, né, ... eu acho, né, ..., a minha percepção, eu acho, né, ..., que eu sempre fui acolhedora ... do meu jeito, né!...

E4 –

[...], estão ali porque acreditam no desenvolvimento de um ser humano, de um profissional, né, é, do curso de Psicologia; é, trazendo para ele essa ... **essa dimensão do acreditar naquilo que você pode vir a ser e você vir a ser essa pessoa que vai... é ocupar meu lugar...** ...nesse sentido, **eu vejo o quanto é importante, olhando** para ah! ...**o discente**, tá ... você conseguir levar a ele que a dificuldade dele pode ser a oportunidade de se tornar uma qualidade, né! ... e, **os alunos terminam a colação**, eles **convidam você** para entrar numa sala, você e mais alguns professores, **porque eles querem agradecer**, fazer uma pequena homenagem, né, virtual, e eles comentam ... eles começam a trazer lembranças. Obrigada por ter acreditado. Oh! ..., professor, se não fosse você ter pegado no pé, eu não teria concluído o curso. **Vai acreditando em na, né... naquilo que a própria pessoa não vê, mas que você vê que é capaz**. Foram aqueles professores (tosse) que acreditaram em mim. Porque eu ... não acreditava, e ele acreditou. Eu acredito que eu sou inspiração, bem como é ... também sei que não são ... não é para todos, tá? Então, eu já tive algumas é ... **situações que alguns alunos me rejeitam...** ele não concordava com a minha maneira, é ... de fazer as coisas de maneira correta ... porque eles veem, ali eu puxo para a responsabilidade dele. **Uma possibilidade de mudança**.

E5

[...] Pessoas muito apaixonadas pelo que elas faziam e sempre com ... uma forma de pensar, uma forma ... de ler a vida, bastante extensa. Então assim ... **é acolhê-los na agonia deles** e, ao mesmo tempo, explicitar que eu também não sou um poço de ... certeza, **deixar-se operar pelo desejo** que ali se coloca, porque é uma transmissão e não é uma ensina-ção; não é uma coisa de ensinar, mas **é uma coisa de tornar o outro tocado pelo desejo** de que ali há alguma coisa, que essa é uma pretensão ousada, **mas isso está na base do ato de ensinar**. Não é o objetivo final, mas está na base, **a alfabetização de si ...** de si próprio, a não ser quando, de fato, estabelecemos **um vínculo mais afetivo** ... de um pouco mais de proximidade ... de área de trabalho. Então o **espaço de troca é quase zero** ou zero; infelizmente é assim na minha instituição. Então, **eu consigo fazer trocas**, vou dar aula nesse semestre com uma amiga no mestrado ... com uma perspectiva **de risco, de paixão** e de tentar inventar uma coisa que não se tinha até então aqui na cidade, né? Que **era criar um espaço para acolher essa molecada** bem, bem, bem carecida de cuidado, então, isso foi mote de minha trajetória durante esses anos.

E6 –

[...] sem **vínculo você não ensina nada**; uma professora completamente de relações, muito próxima dos alunos, **acreditando nesse vínculo**. **E eu descobri que era possível amar à distância esse aluno, e ele me amar também**. (No) **presencial**, então, é uma outra coisa, **é uma relação em que o vínculo pode ser alimentado de uma maneira mais efetiva**. Então, eu vejo assim que ter ... a clareza da minha história, das escolhas que eu fiz, isso me dá uma tranquilidade para investigar a história do meu aluno, entender com ele a história dele, **falar para ele: olha, não desiste não, porque dá certo**, que os caminhos são difíceis mesmo, mas dá certo ... porque **educação é uma história de amor e ódio**. Nós não temos como fugir disso. **O aluno ama a gente**, mas **tem muitos momentos que ele odeia a gente**, e a gente precisa suportar isso, né! Então, é uma **relação, ali, de aprendizagem movida a desejo**, né! e eu queria avaliar esses alunos é assim, avaliar o desejo de estar aqui, desejo de aprender com o outro, não aprender só comigo, mas **aprender com a história do outro**. Entrega é a relação que nós conseguimos construir, ali, enquanto aluno e professor, **não só o que eu entreguei, mas a relação que nós construímos que possibilitou essa entrega**. Às vezes, mais do que eu entreguei é a relação que se construiu, porque **muitas vezes eu entreguei um conteúdo e esse aluno, até pela relação que ele teve comigo, vai buscar mais conteúdo em cima daquilo**, eu alimentei algo maior do que só na sala de aula. ... eu também suporto o aluno me odiar ... Vínculo ... eu acho que a gente precisa se vincular ... vamos estabelecer vínculos, pois, diante dos vínculos, nós fazemos todo o resto ser possível.

As relações humanas perpassam pela compreensão da emocionalidade, que está envolvida nas diversas formas de convivência. Os processos humanos de ensinar-aprender são complexos quando analisamos o entrelace de sentimentos, dos vínculos possíveis para a apreensão da realidade.

Os vários vínculos construídos, observados e descritos constituem um movimento dinâmico, parcialmente imaterializado, como movimento, e materializado em seu efeito final. “[...] vínculos denotam ... de fatos observáveis, de expressões fenomênicas de emoções básicas ou equivalentes de instintos: ódio, amor e processos de conhecer”. (SANDLER, 2021, p. 1233).



A subjetividade individual é constituída pelas fantasias, angústias e defesas (intrapésíquico) das relações (interpésíquico) e das questões sociais e culturais (transgeracionais). Esse conjunto de elementos possibilita desenvolver uma identidade que promova a qualidade do vínculo, lembrando que: vínculos são elos emocionais e relacionais - podendo ser predominantemente mais agressivos ou mais amorosos. A qualidade da relação vincular com o outro depende das próprias marcas registradas no sujeito, suas experiências vivenciadas na trajetória de sua vida. (ZIMERMAN, 2010).

No momento que há uma ligação, o vínculo se manifesta, e a produção que ocorre dessa ligação pode, ou não, produzir algo como, por exemplo, o conhecimento.

Em relação a esses docentes, podemos inferir que foi se constituindo uma subjetividade, e nas relações foi predominando aspectos dos vínculos amorosos que produziram: identificação, conhecimento e reconhecimento. É importante ressaltar que no vínculo do ódio não é possível gerar conhecimento.

Os recortes apontados nos apresentam a forma como a qualidade das relações permeia o espaço de ensino-aprendizagem. [...] **“O conhecimento, então, como eu falei antes, se dá numa relação afetiva”**. [...] **“Os encontros na vida da gente, com quem que a gente se encontra, né, fazem toda diferença, tanto para o bem quanto para o mal”**. (E1); **“nossos encontros que de alguma maneira os afetaram”** (E2); **“essa dimensão do acreditar naquilo que você pode vir a ser.”** (E4); **“um vínculo mais afetivo”**. (E5); **“sem vínculo você não ensina nada”**. [...] **“O aluno ama a gente, mas tem muitos momentos que ele odeia”**. [...] muitas vezes, **eu entreguei um conteúdo e esse aluno, até pela relação que ele teve comigo, vai buscar mais conteúdo em cima daquilo”**. (E6).

Podemos verificar que existe uma relação amorosa e libidinal entre esses professores e seus alunos: na inspiração, na empatia, no prazer, no sofrimento, na relação consigo mesmo e na relação que estabelecem com os alunos. Nos relatos das histórias de vida dos entrevistados, podemos encontrar sofrimentos psíquicos paralelamente aos aspectos de vitalidade. Parece que as perdas e o desamparo familiar contribuíram para que a mente desses profissionais buscasse no mundo intelectual uma resposta para suas angústias.

É no momento da sala de aula que o professor encontra dentro dele a fonte de brincar; essa fonte é inerente a ele mesmo e, se por um lado independe do outro, é no encontro com o aluno que essa fonte vai “brincar”. É na situação de aula que o professor, diante do aluno, interessado ou não, confronta-se com sua necessidade de dar aula, em mobilizar seus alunos. É aí que o professor pode, ou não, ter recursos para fazer dessa situação algo apaixonante. E quando esta atmosfera é alcançada pelo professor, será

transmitida para o aluno, que se envolverá, talvez, identificando-se na “pulsão do saber”. (PEREIRA DA SILVA, 1994, p. 85).

O criar se relaciona com o “brincar”, representa a espontaneidade no processo de produção. A necessidade e a dependência na dupla aluno-professor são percebidas de forma consciente por todos os profissionais entrevistados. Os docentes atentam para verificar se os alunos foram afetados de alguma forma; se estão interessados e se são interessantes enquanto professores. Esse professor é atencioso, observador, no sentido de buscar compreender os alunos, de buscar a aceitação de suas ideias e dúvidas e de procurar atendê-las.

A partir do momento que abarcamos a construção dos vínculos, a seriedade de como transmitir conhecimento e informações sobre uma disciplina é de suma relevância. Se o aluno compreende e apreende o sentido e o lugar dos conteúdos no processo complexo de dominar o ofício de aprender, seu significado muda substancialmente. Esse enfoque implica um encontro de aluno-professor que ultrapassa o processo de aprendizagem de teoria, pois há um despertar do desejo em relação ao sentido da vida.

#### **Quadro 16- Indicador 11: Construção da Subjetividade pessoal e social**

E1 -  
[...] **a gente se singulariza da forma como a gente internaliza o social, né! Então é uma coisa dialética**, que a gente aprende, a gente se transforma, quando a gente se transforma, transforma fora. **Professor contribui para a construção da subjetividade dos alunos, porque é na relação que isso se dá, né!...**, na relação com o mundo, a visão de mundo, é ..., como eu enxergo as pessoas, como eu me enxergo. Então a subjetividade é uma coisa importante, porque ela é única. Ela é única no sentido ... eu falava sempre para os alunos: **todos vocês estão me ouvindo, e eu estou falando a mesma coisa, mas, como isso vai ser internalizado e associado, é de cada um**. O que é um valor para mim pode não ser valor para o outro, e isso impacta na construção da minha subjetividade. E o professor é uma pessoa; numa relação ele é um instrumento que contribui para essa construção da subjetividade. Embora a gente tenha alguns traços muito característicos de personalidade, de temperamento, mas eu acredito muito que esses encontros de vida podem nos transformar, ajudar-nos a nos tornar melhores, né, então eu acho que, sim, com certeza tem toda a relação aí; ela é intrínseca, né, não tem como nem ser só o social, você não é só uma cópia do de fora, mas você não é uma exclusividade do de dentro. É uma relação dialética mesmo, que vai se construindo ao longo da vida.

E2 -  
[...] eu inicialmente adotei uma postura mais... é ... **inconformada, né..., é... revolucionária... questionadora dos saberes hegemônicos**, porque eu quebrei, né, uma série de preconceitos... Porque não interessa se é de esquerda ou se é de direita, você... você pode ser tão preconceituoso ou até mais preconceituoso do que qualquer postura conservadora, estando como, por exemplo, na esquerda e ser extremamente autoritário. Eu não sou um especialista em Construcionismo social, aí, eu me alinhei a um professor, ela, né... que é uma professora, que é uma especialista nessa área, e nós dois vamos

tocando o barco, né, oriento ela e, ... cada um com seus recursos ... eu acho que ... esse é o caminho, sabe, de... ir construindo, né! Eu era da esquerda, bem radical (risos), aí, fui ... amadurecendo. Porque essa coisa da ...do fascismo né!... **Berenger diz que a gente é ... atravessado por pequenos fascismos... no nível do fascismo...** E a gente não percebe... e defendendo uma determinada verdade cegamente, às vezes, passando por cima do outro sem nem perceber... defesa de uma maneira.... Não estou dizendo que eu não faça isso, mas eu luto para... ficar atento, né, a esses perigos, que é inevitável isso. **A Psicologia social no conceito de subjetividade avança muito em relação à Psicologia individualista...** nas relações de poder que marcam a Psicologia individualista... que valorizaram muito a Psicologia clínica individualista.

E3 –

[...] que eu sempre acreditei que o bem-estar pessoal passa pelo social, então, não se submeter a um nem a outro isoladamente, mas conseguir esse equilíbrio das duas coisas, né!..., e, aí, se você não está bem-resolvido com as suas questões individuais, dificilmente você consegue fazer parte desse todo, dificilmente você consegue fazer parte dessa coletividade. E a gente vive num mundo que é extremamente consumista, então, por exemplo, se você é mais ... é... pensa mais na coletividade, você compartilha material, você compartilha um monte de coisas, se você está nesse viés, né, individual ... é, ...você compete, você não compartilha, muitas vezes, isso é feito, né, no processo da formação, você cria competidores, você não cria profissionais para... quando a pessoa concorre para a vaga de estágio, precisa de um monte de coisa, mas um vai se sobressair ao outro ... não deixa de ser uma competição, né! **Lembra quando a gente fala que na pesquisa ninguém é imparcial na escolha, né!...**, eu acho que na escolha de carreira mesmo. Também docente ninguém é imparcial, e isso tem a ver com ... com aquilo que foi construído **...cada um na sua subjetividade vai fazer suas escolhas.**

E4 –

[...] à medida que eu fui interagindo com ele, ele falou: opa, preciso prestar atenção porque eu quero entender isso e, aí, eu vou dando oportunidades parciais de entendimento. Isso eu vejo que é do comportamento, é da pessoa; professor que deseja que a sua mensagem, o seu conhecimento, seu saber, realmente atinja o objetivo. Então eu vejo que, muitas vezes, é um desafio para o próprio profissional desapegar-se dessa linha de conduta ou desse comportamento profissional e atualizar-se para poder trazer o novo para essas pessoas que estão chegando agora, pegando uma coisa que não é categorizada e vai ser esse novo, e ele tem que de uma abertura pra poder é ... trazer o novo sendo, que ele ainda não está lá, ele ainda tá novo, nessa categoria, ... essa doação, é ... sem limite porque ele ... ele vai naquela situação, aquela colocação ou na busca por conseguir resgatar aqueles últimos que não estão conseguindo, né; **é a essência de uma teoria que busca compreender, reconhecendo, compreendendo o humano, reconhecendo o valor da história e da cultura, possibilitando olhar o indivíduo sujeito em seus processos singulares.** É um fenômeno ontológico, específico e subjetivo, uma unidade inseparável do simbólico e do emocional em que a subjetividade individual e a subjetividade social são indissociáveis. Para que eu possa atingir o objetivo de levar e proporcionar a esse discente essa transmissão de conhecimento, esse **repassar não só do conhecimento, mas é ... das habilidades, do comportamento, da vida, desse próprio social** que eu vou mostrar no meio ali da minha convivência, pela minha personalidade é ... para com eles. Tudo isso vai **se somando a uma construção e vai entrando em ressonância com esses valores dessas pessoas que surgem na sua vida, vai fazendo sentido e vai fortalecendo você, e você vai caminhando, e aquilo vai agregando e, daqui a pouco, você encontra outro que dá mais um empurrãozinho, puxãozinho e você vai crescendo.** E aí você começa a entendê-lo, a olhar para o mundo dele. E aí você pode, então, para aquela pessoa, ter algumas ações diferentes, né, mas não tão diferentes ao ponto de ser totalmente é ... ele se sentir diferenciado em relação aos demais. Então, assim, essa conversa aproxima muito, tá, porque já mostra uma transparência, já tira aquele véu da enganação é ... às vezes, por conta da maturidade. Eu

acho que não só o trabalho docente, né, mas uma postura, né, é ... de sempre ... procurar ter uma interação com o outro buscando bem. Eu acho que não só ao trabalho docente, né, mas uma postura, né, é ... de sempre ... **Então eu tenho adotado diversas estratégias pequenas de sobrevivência ... que eu confronto o que eu estou sentindo.**

E5 –

[...] e que eu sou uma dessas formas singulares, eu não sou a ... a ... o padrão ... eu não posso ser o padrão, porque, se eu for o padrão, tudo será fora do padrão ... **então, como ensinar isso sem se incluir?** Mas, na graduação, eu ... eu vejo dessa forma, porque é uma galera de 20 anos, é uma galera de 21 anos e que ... tem muito medo da angústia, tem muito medo do sofrimento, tem muito medo ... querem consertar tudo sem ver o que estão fazendo e que medidas estão tomando, então, assim ..., é acolhê-los na agonia deles e, ao mesmo tempo, explicitar que eu também não sou um poço de ... certeza, é mais ou menos isso ... quer dizer apenas que eu sou isso que está em **permanente estado de reflexão e de compreensão da vida** e que ... e que bom que eu posso continuar aprendendo, que bom que eu posso ... que eu não me fechei a aprender ... e ,no dia que eu me fechar, não vou mais dar aula. ..., fazendo, **inventando maneiras de poder acolher essas ... essas pessoas e as crianças**, mas também incluindo os alunos nesse processo. **Aprendendo a fazer junto também** com eles, então, essa é um pouco ..., é um pouco da minha ... do que foi o fôlego de produzir coisas, de viver coisas.

E6 –

[...] **quanto menos você sabe da sua história, mais medo você tem do aluno**, mais medo você tem **da ameaça que vem do aluno. Tem um sentimento extremo de solidão**, no on-line. Nós somos seres pares, nós não nascemos para ser ímpar, na verdade, nós já nascemos sócios e, mais, sócios de um sócio que nós não escolhemos. Então, assim, toda a complexidade de qualquer relação de sociedade já está imposta no dia em que você nasce. Às vezes, eu encontro alunos meus que foram alunos meus há muitos anos. Outro dia encontrei uma aluna no Shopping, e ela falou: “professora, passei no concurso da prefeitura lá não sei onde graças a você”. Tem 12 anos que eu dei aula para ela, como ela se lembra do que eu ensinei, eu não sei. **“Aí, gente, quando eu saio da minha casa, eu tenho certeza que não vou voltar igual”**. E isso é pura poesia; o poeta nada mais faz do que emprestar o olhar dele para a gente enxergar aquilo que a gente enxerga todos os dias e não enxerga daquele jeito. E a gente vai sempre aprender a enxergar, né, então eu brinco como eles, eu tento fazer poesia. E eu acho que esse é o desafio da educação; vamos inventar gente! Instrumento, não é? Vamos inventar!

As profundas e complexas relações existentes nas instituições perfazem as histórias de vida e são marcadas por várias experiências que constituem as subjetividades individuais e sociais. Trata-se do caráter participativo e ativo do indivíduo que aprende e, ao mesmo tempo ensina, enfatizando a sala de aula como espaço privilegiado para o desenvolvimento de novas configurações subjetivas que estão associadas não só às atividades desenvolvidas nesse espaço social, mas ao desenvolvimento integral da pessoa.

Para Scoz, Tacca e Castanho (2012), a diversidade como as emoções, as necessidades, as experiências e as motivações singulares são elementos presentes em sala de aula que oferecem possibilidades para a transformação das relações em um cenário dialógico e reflexivo,

com alunos e professores ativamente envolvidos na produção de conhecimento sobre determinado conteúdo. Assim, as emoções são vistas como riquezas, já que a proposta é de que cada sujeito contribua e aprenda de uma forma especial.

Na fala de E1, **“todos vocês estão me ouvindo, e eu estou falando a mesma coisa, mas como isso vai ser internalizado e associado é de cada um”**, revela que:

[...] o sentido subjetivo que surge dentro de uma experiência não é expressão direta da interação entre sujeito e experiência, mas um resultado que aparece a partir de uma reorganização orientada pelo sujeito que integra dialeticamente o interno e o externo, numa nova dimensão subjetiva que também é ou se converte em social. (SCOZ, TACCA, CASTANHO, 2012 p. 136).

A abrangência de que cada indivíduo compreende e internaliza os conteúdos propostos dentro da sala de aula está diretamente relacionada a sua história de vida, às experiências vivenciadas: **“a gente se singulariza** da forma como a gente **internaliza o social”**. (E1).

O aprendizado depende de vários elementos, tanto na esfera social (externa) quanto na estrutura psíquica do sujeito (interna). São múltiplas as possibilidades e condições para que o conhecimento aconteça.

Nos recortes das entrevistas: **“Tudo isso vai somando a uma construção e vai entrando em ressonância com esses valores dessas pessoas que surgem na sua vida, vão fazendo sentido e vai fortalecendo você, e você vai caminhando, e aquilo vai agregando e, daqui a pouco, você encontra outro que dá mais um empurrãozinho, puxãozinho e você vai crescendo”**. (E1); **“fazendo, inventando maneiras de poder acolher essas ... essas pessoas e as crianças”**. [...] **aprendendo a fazer junto também**”. (E5), a expressão da pluralidade e da singularidade no processo de ensino-aprendizagem assegura a produção subjetiva do aprender. “[...] em contato com a espontaneidade do professor, o aluno acessa a sua e juntos eles se mobilizam para uma ação criativa que transforma o cenário da sala de aula e os transforma”. (PEREZ, 2012, p.185).

A construção da subjetividade também **“é a essência de uma teoria que busca compreender, reconhecendo, compreendendo o humano, reconhecendo o valor da história e da cultura, possibilitando olhar o indivíduo sujeito em seus processos singulares”**. (E4).

Toda teoria representa um modelo subjetivo gerado por uma imaginação comprometida com um processo intelectual, em que os conceitos se relacionam entre

si em novos significados criativamente gerados pelo pesquisador e a partir dos quais novas evidências empíricas são possíveis. (MARTÍNEZ; ALVAREZ, 2014, p. 55).

Segundo González Rey (2017, p. 72), o sujeito “[...]é um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência”. Na fala seguinte, “[...] **adotei uma postura mais... é ... inconformada, né... é... revolucionária... questionadora dos saberes hegemônicos**”. (E2). Podemos inferir que a postura de refletir, transgredir, questionar são elementos imprescindíveis para a abertura de novos caminhos que podem levar a mudanças nas configurações subjetivas.

A relação que se estabelece na dupla aluno-professor é carregada de emoções e expressões que provocam e registram formas diferentes de subjetividade, “[...] o emprego da palavra é uma expressão simbólica, que além de mostrar um ou vários sistemas discursivos, significa também a história única de quem fala, o que diferencia as emoções associadas do emprego das palavras, dando lugar ao sentido”. (González Rey, 2003 p. 213).

No relato “[...] **quanto menos você sabe da sua história, mais medo você tem do aluno, mais medo você tem da ameaça que vem do aluno**”. (E6) nos leva a refletir sobre a coragem, a capacidade desse professor em se colocar à disposição para a compreensão e escuta do aluno, compreendendo que as experiências vivenciadas na trajetória do discente refletem diretamente no seu comportamento e na sua aprendizagem dentro da sala de aula. Não basta ter o domínio do conhecimento específico da disciplina a ser ministrada, mas, sim, o domínio de diversos saberes inerentes à profissão, e perceber que a subjetividade individual se entrelaça à subjetividade social em um espaço institucional.

Surgem emoções distintas; “[...] **um sentimento extremo de solidão**”. (E6). Esse sentimento registrado nos leva a pensar nas configurações subjetivas, no quanto a experiência vivenciada em um momento complexo como a pandemia reverberou nas subjetividades sociais e individuais.

O professor busca sempre formas de contracenar com a teoria, mas sua essência também se faz presente. Podemos pensar em alguns elementos que perpassam essa esfera de trabalho: a prática educativa, os espaços de poder, as normas a serem cumpridas, os valores, as ideologias, “[...] **Então eu tenho adotado diversas estratégias pequenas de sobrevivência ... que eu**

**confronto o que eu estou sentindo**". Esse é um registro de construções subjetivas decorrentes de eventos ocorridos e do quanto as contradições estão presentes nessa resposta.

Compreendemos que a separação de alguns indicadores se dá por uma questão didática, pois eles são indissociáveis uns dos outros; as tramas das relações são imbricadas, os processos de simbolização, os saberes docentes, as constituições vinculares, a importância da linguagem, o caráter singular dos processos de aprendizagem, a partir da singularidade das histórias de vida, a singularidade dos processos relacionais dos espaços da aprendizagem e a construção das subjetividades individuais e sociais, todos são entrelaçados, ligados a construção do ser humano.

Para a compreensão do trabalho, no próximo núcleo abordaremos os temas relacionados aos locais de trabalho, também as relações construídas nesse espaço de subjetividade social.

#### **4.3.4 Núcleo de Significação 4 - Subjetividade social - como o participante vê as Instituições**

O quarto Núcleo de Significação refere-se às instituições de ensino, onde o olhar para a instituição pública e privada resulta em interessantes reflexões na construção da subjetividade pessoal e social e no significado de ser docente.

#### **Quadro 17- Indicador 12 – Instituição: os desafios pelo olhar do docente**

E1 –

[...] então, por mais que critiquem a escola, e tem de criticar mesmo, a gente **tem de fazer uma reflexão muito profunda**, sempre, sobre **a escola**, o papel dela, mas eu ainda acho que ela **é um espaço extremamente importante de formação humana**.

E2 –

[...]. Confesso a você que assim ... **a coordenação...** é uma... uma atividade que **me trazia**, né, muito ... **muitos retornos, muitos benefícios**, mas... **não me dava tanto prazer como me dava estar em sala de aula. A coordenação** não é uma atividade fácil, né! ... **é deprimente, árdua, tem sempre muitos percalços**. Durante o tempo que eu tive na XXX<sup>18</sup>, foi exatamente a possibilidade de desenvolver trabalhos... coletivo, o grupo de professores, o grupo de alunos..., a gente acabava se envolvendo em ação integrativa. **Na universidade pública**, nem sempre isso é possível, **é mais difícil** porque **cada um fica no seu canto**, né, faz as suas coisas, sabe, e ... a gestão vai administrando tudo isso, mas ela não... não tem esse compromisso, não acaba exigindo, né, junto com os docentes essa integração. Acho que, **na universidade privada**, a pressão é maior para que **você trabalhe em equipe. Na universidade**

<sup>18</sup> Os nomes das IES foram omitidos por uma questão ética

**pública, o professor fica mais livre para fazer o que ele quer... então ele acaba se isolando.** Então vê, assim, durante a minha... a minha estada na **XXX** a gente teve a oportunidade de fazer muitas **ações** interessantes, **integradas**. Já na **XXX**, na... na **XXX**... que... não aconteceu dessa maneira ..., mas a gente tem, sim, desenvolvido ações bem interessantes, tem projetos que envolvem, aí, muitas pessoas, por exemplo, a **residência multiprofissional hoje é um dos projetos**... que a gente trabalha com Enfermagem, assistente social, Psicologia, professores, técnicos, residentes. É bem interessante. Na universidade pública, muitas vezes isola, cada um desenvolvendo o seu projeto, porque é muito mais fácil... porque você tem de respeitar o tempo do outro, negociar... envolve um esforço muito maior e só tende ao isolamento, aos projetos isolados, a gente é minoria... porque a maioria, na verdade, já está lá há muito tempo... então a gente vai conseguindo brechas... pequenas, né, tem os grupos que conseguem avançar razoavelmente, a maioria, no final das contas, não vota, né, porque a maioria vota por uma manutenção... tem de a extensão. Isso exige uma mudança do projeto pedagógico, nós, então, aproveitamos a oportunidade para propor essas mudanças, mas é muito difícil passar...

E3 –

[...] **numa faculdade particular**, a gente é um ... de certa forma, **mais tolhido**, sabe, ... eu nunca deixei de me posicionar, de colocar o que eu pensava, mas era muito mais focado na formação técnica, né, ... **na federal a gente tem mais liberdade** para poder... pra poder **debater política** ... para entender que o nosso lugar é político, que a nossa profissão é política, que tudo que a gente faz é político... ..., assim, não é que na **XXX (pública)** não tem..., mas a gente tem **mais liberdade** e a gente encontra... não era uma contravenção, ... na **XXX (privada)** quando a gente ... se expunha muito ou alguma coisa nesse sentido, a sensação era de uma **contravenção**, ... Eu sempre escolhia o lado da instituição ... no cumprimento das normas, das regras, né, e, com o passar dos anos, você vai entendendo que toda regra também é relativa... E na **XXX (pública)**, ... eu ... é uma outra história, ... eu fazia basicamente o que precisava, mas é uma coisa mais... **Mais individual, eu não conseguia achar os pares para trabalhar na coletividade na XXX (pública)** ... foram poucas pessoas, né, e, aí, esses pares eu consegui na residência. Você vai desgostando, sabe, de algumas coisas ..., mas não da Psicologia em si, **mas das relações pessoais**. E também, assim, pelas divergências teóricas ... tem muita coisa envolvida ... Mas eu ainda acho que **a universidade pública** ... ela... **ela tem uma qualidade** muito, mas muito superior a particular ... com todas as dificuldades ... com tudo mesmo ... é outro mundo, né, é outro mundo.

E4 –

[...]. **Quando eu olho para os meus colegas docentes, eu vejo uma diversidade de dons e talentos**, é ..., até porque a área, ela tem as suas linhas, né, e tudo mais, né, e eu vejo que é... é uma característica é... de todos que estão ali como docentes da Psicologia, é... respeitar, tá, ... o outro profissional dentro da sua forma de agir com a sua forma de pensar, mas todos eles também é ... falam numa mesma língua, a língua da ética, tá, é... sempre trazendo pro mesmo objetivo ... São esses respeitos e cuidados com o ser humano, com o indivíduo, com o paciente, com o ... a sociedade, né, contextualizando, sabendo onde aquela pessoa está ... então eu vejo que **existe, sim, entre os docentes, uma diversidade, mas que essa diversidade, elas ... ela se comunica pela via da ética**, entendeu ... e dos valores enquanto psicólogos. Então, assim, **a coordenação do curso senta ali nas cadeiras com os professores**, no intervalo, **numa mesa redonda**. É da nossa convivência já fazer isso. Então, um, conversa com o outro, um, troca ideia, então, assim, está todo mundo ali, todo mundo se dá bem. Então ... são desafios da sala de aula, tá. É ... **hoje a gente vive também um pouco de falta de ... de valores e de respeito dentro da sala de aula**, tá, mas, quando você coloca no seu comportamento e você primeiro respeita, esse respeito ele surge.

E5 -

[...] ou seja, **muitas relações de disputa** em um nível bastante é ... **esgotante**, que nos esgota a todos, somos incitados a reproduzir todo um modelo de produção em série que, nos tornamos entre nós, pessoas **pouco dadas** umas com as outras, mas o estabelecimento desses **espaços de troca entre os docentes**



para efetivamente construir alguma coisa que seja apenas essa experiência de convívio, **isso é muito pouco** ou quase nada; a gente se encontra basicamente para fazer aquilo que a gente chama de lavar as roupas sujas da própria universidade a que pertencemos, a própria instituição, porque quem administra a própria instituição são os próprios docentes. **Um as exigências formais, exigências burocráticas**, as exigências, né, de fazer parte dessa condição que nós **temos de administrar** e aí, os problemas ficam avolumados, **os humores acirrados, então o espaço de troca quase zero ou zero**, infelizmente é assim na minha instituição aqui, eu falo daqui. Converso com colegas de outras universidades federais e não vejo diferença com o que se passa nelas e no que se passa aqui conosco.

E6 –

[...] é uma vida inteira trabalhando em instituições particulares que, às vezes, **você precisa** muito, né, **do reconhecimento do aluno porque a própria instituição não está muito preocupada com isso**. Não é nenhuma crítica, mas **ela está preocupada com os números**, né, porque, por estar tão acostumada mesmo a esse modelo, não só como coordenadora, **mas, enquanto professora também, que você recebe e-mail todo dia para cumprir a meta de entrar no portal ... tem de estar no relatório, é Excel o tempo todo**, né. Eu diria que **a diversidade no curso de Psicologia**, pelo menos **dentro das faculdades particulares, é muito grande em todos os sentidos**. Então, assim, ... mas eu acho que pela minha própria preocupação mesmo com a questão mesmo da história do indivíduo, ... porque as pessoas contam a você o que precisam. Agora, você falando de **desafio**, lembrei-me de uma situação que eu tinha em uma mesma sala de aula falando **de Psicologia social**, social contemporânea e sócio-histórica; eu tinha padre, pastor e pai de santo na mesma turma, esse foi um desafio, **fazer isso tudo comungar entre si** para que um contribuísse com o outro, então, esse foi um desafio maravilhoso que eu tive.

As instituições de ensino superior, públicas e privadas, são lugares destinados à construção do conhecimento. Nesse processo, as vivências despertam e concretizam reflexões para a construção de novos conhecimentos e novas perspectivas para produzir transformações na vida de todos ali inseridos, pautadas nos compromissos sociais que têm a educação superior e a universidade com o desenvolvimento humano.

Segundo Melo (2018), a qualidade social da formação e da profissionalização do aluno está diretamente relacionada às oportunidades formativas que abrangem todas as dimensões da docência do curso escolhido: a pedagógica, curricular, relacional, ética, política, social e cultural.

Melo (2018 p 81), citando Chauí (1999), ressalta que:

[...] a transposição da universidade, da condição de instituição à de organização, está completamente relacionada aos efeitos da nova forma do capital, portanto, inserida em uma mudança geral da sociedade. Essa perspectiva de universidade compreendida como organização pauta-se na burocracia insolente e no aprisionamento das atividades a modelos administrativos limitantes, distanciando-se das demandas sociais, com prejuízos para o pensamento crítico e reflexivo na produção do conhecimento.

O trabalho, em algumas universidades, é mensurado pelo atendimento às necessidades de modernização; a qualidade é medida pela produtividade. O docente se ocupa em “[...] enlevar o ensino superior a dinâmica do mercado vigente e ao projeto político de modernização”. (MELO, 2018, p. 81).

Percebemos que nos recortes: **“A coordenação não é uma atividade fácil, né, ... é deprimente, árdua, tem sempre muitos percalços”**. (E2); **“muitas relações de disputa”**. [...] **umas exigências formais, exigências burocráticas**, as exigências, né, de fazer parte dessa condição que nós **“temos de administrar”** (E5); **“mas, enquanto professora também, que você recebe e-mail todo dia para cumprir a meta de entrar no portal ... tem de estar no relatório, é Excel o tempo todo”**. (E6), as exigências institucionais, que restringem o tempo hábil do professor com questões operacionais e os relacionamentos no âmbito do trabalho são desafios para a maioria dos docentes.

Em uma profissão marcada pela interação humana, a personalidade do docente é absorvida no processo de trabalho e constitui nas relações, até certo ponto, a mediação da interação. Conviver com o outro dentro de uma instituição, sendo *esse outro seu* par, requer, além do arcabouço teórico e da demanda das instituições, a condição de estar disponível para os vínculos existentes, para o inesperado, o incompreensível, o paradoxal.

O professor universitário assume várias frentes de trabalho, além das aulas, orientações diversas e, ainda, é responsabilizado pela performance da universidade, cujo ranking é pautado em indicadores de produção científica e técnica (número de patentes, projetos financiados, publicações, participação em eventos nacionais, internacionais etc.). Embora o docente universitário assuma diferentes atividades e atribuições nos contextos universitários, em essência ele é um **professor**. (MELO, 2018, p. 91).

A construção desse espaço complexo, carregado de demandas, pode comprometer a saúde física e psíquica do profissional do saber. Pensando nas demandas supracitadas, o professor e a formação dos futuros profissionais sofrem com as vicissitudes que afetam toda a rede educacional. É crucial refletir sobre as condições adequadas para a realização do trabalho docente, sabendo que a instituição deve ser um *locus* privilegiado para o desenvolvimento, um espaço de construção coletiva e individual de saberes e práticas voltadas para o social. “[...] A educação é uma atividade exclusiva do humano, com dupla e simultânea finalidade de, ao mesmo que insere os novos humanos na sociedade existente, constrói-os em sua subjetividade”. (MELO, 2018, p. 11).

Conforme González Rey (2017), nos termos da teoria da subjetividade, a experiência presente é um ponto de encontro, colisão e contradição dos mundos vividos pelos seus protagonistas, que aparecem nas configurações subjetivas singulares em que essa experiência presente é vivida, sendo que, toda experiência presente em uma instituição é vivida como produção subjetiva pelas configurações subjetivas que emergem no curso das histórias de seus componentes.

“Aprender a viver juntos supõe assumir o desafio de construir uma sociedade na qual existam níveis muito altos de solidariedade, de coesão, de responsabilidade, tanto intra como intergeracional”. (GATTI, 2015, p. 125).

Os desafios pelo olhar do docente contemplam, além dos relacionamentos, o local onde eles estão inseridos. As reformas do Estado Brasileiro têm produzido intensas modificações nas universidades como também no trabalho docente. Toda mudança incide na organização da educação e nas atividades cotidianas dos professores. Nos recortes abaixo, apresentamos as falas relacionadas aos cenários reportados pelos entrevistados quanto às instituições públicas e particulares: **“Na universidade pública, nem sempre isso é possível, é mais difícil porque cada um fica no seu canto”**. [...] **Na universidade pública o professor fica mais livre para fazer o que ele quer... então ele acaba se isolando**” (E2); **“na federal a gente tem mais liberdade para poder..., para poder debater política”**. [...] **“mais individual ... eu não conseguia achar os pares para trabalhar na coletividade na XXX”**. (E3); **“os humores acirrados, então o espaço de troca quase zero ou zero”**. (E5).

Em relação à instituição pública, observamos, nas falas dos participantes, que as relações são complexas. Isso porque existe liberdade no trabalho, na forma de organizar as disciplinas e nos estágios realizados com seus alunos, mas não se percebe uma parceria harmônica/cordial entre os pares; geralmente são relações conservadoras e competitivas. Um ponto importante é o incentivo à pesquisa. Os entrevistados ressaltam o isolamento, os conflitos, as linhas de trabalho bem delimitadas, havendo pouco espaço para o coletivo.

**“Na universidade privada, a pressão é maior para que você trabalhe em equipe”**. (E2); **“numa faculdade particular a gente é um ..., de certa forma, mais tolhido”**. (E3); **“a coordenação do curso senta ali nas cadeiras com os professores, no intervalo, numa mesa redonda”**. (E4); **“você precisa muito, né, do reconhecimento do aluno porque a própria instituição não está muito preocupada com isso”**. (E6).

Na instituição privada, para os participantes, existe a parceria, o trabalho em equipe e a possibilidade de inovar, pois a competição no mercado é acirrada. Em contrapartida, a liberdade acadêmica dos docentes fica bem restrita, “[...] constituindo-se em entrave diante das exigências de empresas quanto ao interesse nos serviços prestados pelas universidades”. (MELO, 2018, p. 90).

Observamos que existem pontos positivos e pontos a serem desenvolvidos tanto nas universidades públicas quanto nas privadas. Como em todo o desenvolvimento de qualquer panorama humano, as modificações e ajustamentos fazem parte dos processos,

Esse cenário é marcado por mudanças e adequações, em conformidade com a ordem do capital e pautado nos ideários neoliberais. Souza Santos (2005) indica que há dois processos marcantes na década de 90, sendo que o primeiro refere-se ao desinvestimento do Estado na universidade pública, com o encolhimento dos recursos a ela destinados. O segundo, pauta-se na globalização mercantil da universidade, que, de acordo com o referido autor, “são duas faces da mesma moeda”. Essas medidas indicam o sustentáculo de um projeto global mais amplo de “política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional”. (MELO, 2018 p. 89).

Os desafios são reais, independentemente das universidades, mas podemos inferir que a construção da subjetividade social e da individual é impactada pelos espaços das instituições.

Conforme González Rey (2017), a subjetividade social da instituição não está dada, assim como nenhuma das formas de subjetividade social, por elementos gerais que caracterizam o funcionamento aparente do grupo, mas, sim, pelas configurações subjetivas sociais e individuais que a integram e pela maneira pela qual os discursos, valores e outras produções sociais emergem nessas configurações.

#### **Quadro 18 - Indicador 13: Instituição: a autonomia na constituição da subjetividade social e individual.**

E1-

[...] eu tive **a liberdade de construir o projeto pedagógico junto com os professores**. E, assim, como eu acredito de verdade, né, ... na... nos preceitos do Paulo Freire, eu, de fato, é ... **permiti que os professores construíssem nos seus planos de ensino** os conteúdos, embora a gente definisse uma organização curricular, mas dentro daquilo: a autonomia do conteúdo é ... a preocupação em tentar, né, dar uma visão mais crítica, né, foi sempre um incentivo.

E2-

[...] a gente teve **a oportunidade de criar** um curso de Psicologia que era ... era referência na região, que se equiparava em alguns pontos. Inclusive, que superava o nível de qualidade do próprio curso da XXX em várias coisas, né, **relacionados com as diretrizes**. ... hoje eu **vejo colegas querendo doutrinar os alunos** para que eles sejam adeptos das suas abordagens, das suas verdades e para que eles possam **vir a perpetuar a sua própria linhagem**, né, quanto a sua aposentadoria, é mais ou menos isso, eu vou... além do meu cetro, eu vou eleger quem é que vai ficar no meu lugar quando eu aposentar ... é como se isso fosse possível... mas vai ter de passar por um concurso público, mas, de qualquer maneira, é esse o movimento que eu vejo acontecer, é uma espécie de endogenia, né, então, Então, **se a gente não altera, não muda as disciplinas**, se a gente não atualiza o projeto pedagógico, **a gente repete a formação**...Então eu acho que essa... essa atitude de perpetuar as suas verdades, os seus próprios saberes ... **é algo que precisa mudar** ... que a gente precisa colocar em pauta as demandas atuais, contemporâneas.

E3 –

[...]a autonomia que você tem, ..., mas é, assim, é relativa, porque você tem de pegar as disciplinas que eles dão a você ...

E4 –

[...] a instituição, em si, já possui um conjunto de características, né, poderia colocar aqui subjetivas e objetivas; **o professor é autoridade na sala de aula**..., a gente tem uma diversidade de atividades e, cada professor, é ... também **tem essa flexibilidade de utilizar metodologias**. Então existe, sim, essa flexibilidade, inclusive uma troca de ideias entre os professores, porque lá, por exemplo, nossa é ... sala de docentes, né, elas são todas mesas redondas.

E5 –

[...] DSM e **ninguém vai me cercear** por isso, eu posso trazer toda uma leitura histórica das formas de adoecimento do nosso país, da população negra, da população indígena e ninguém vai cercear minha disciplina, mas o que diz respeito às invenções do humano, **eu trago para dentro da nossa discussão e para dentro da nossa produção científica, de sala e de educação**. O que for possível, trazendo sempre alguma coisa desafiadora, então, assim, nenhum cerceamento, então essa ... **essa é a parte que nos garante algum respiro de estar dentro de uma instituição**.

E6 –

[...] você pode inserir disciplinas né ... mais voltadas, né, para a área da saúde, então, dou a prova porque, na verdade, eu trabalho em uma instituição, **e se tem normas** eu tenho que **seguir**.

Em relação à autonomia nas instituições, todos os docentes deixam registrado que, dentro da sala de aula, ela é um direito conquistado, independentemente da instituição, embora ela tenha suas regras e seu modo de ser, que se constituem nas relações sociais, dentro e fora dela, como relata E4: “[...] a instituição, em si, já possui um conjunto de características, né, poderia colocar aqui subjetivas e objetivas; **o professor é autoridade na sala de aula**... , a gente tem uma diversidade de atividades e, cada professor, é ... também **tem essa flexibilidade de utilizar metodologias**”.

[...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (TARDIF, 2014, p. 248).

É importante fazer com que a instituição se torne um lugar mais favorável ao desenvolvimento do trabalho para o docente, oferecendo condições e tempo hábil para que ele possa inovar e implantar novos métodos de ensino, de acordo com a realidade vivenciada. E isso também depende dos docentes, como afirma E2: “Então, se **a gente não altera, não muda as disciplinas**, se a gente não atualiza o projeto pedagógico, **a gente repete a formação...** Então eu acho que essa... essa atitude de perpetuar as suas verdades, os seus próprios saberes ... **é algo que precisa mudar** ... que a gente precisa colocar em pauta as demandas atuais, contemporâneas”. De fato, é “por meio das ações dos indivíduos e das suas formas de relação que a subjetividade individual e a subjetividade social se articulam e se constituem mutuamente”. (MARTÍNEZ, 2020, p. 64).

Isso supõe, também, desburocratizar o espaço escolar e permitir um grau maior de autonomia aos profissionais do saber, aliados à cooperação desses na formulação dos projetos pedagógicos, tendo em foco a relevância do espaço de afetividade como facilitador no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser uma possibilidade de transformação no âmbito social e econômico.

#### **Quadro 19 - Indicador 14: O Ser docente**

E1-

[...] poder estar nesse lugar. **Ter feito uma trajetória que autoriza você** a estar nesse lugar... ser um professor de uma universidade **é um desafio** muito grande, porque a gente **trabalha o tempo todo com contradições**, contradições ..., pessoais, contradições naquilo que você quer professar com a realidade, **é ... é suplantando as dificuldades e as normativas, né! Então ser docente é um lugar do desejo, é um lugar em que você** ... deseja estar, porque você acredita que você pode, pela sua trajetória de vida pessoal e profissional, pela sua formação, **você pode contribuir para o desenvolvimento das pessoas** naquele espaço de vida delas. Então é o desejo de estar ali para participar da vida dessas pessoas, do crescimento delas, da transformação delas. O docente numa universidade é ... **aprender a lidar com os limites institucionais** e com ... a possibilidade da subversão, (risos). É isso, assumir um grande desafio que, por um lado, é até pretensioso, mas ele não é à toa, é aquela coisa do poder, né! Você tem instrumentos para estar nesse lugar, e eu acho que quem legitima você nesse lugar é o aluno, porque, se você não dá conta, ele não legitima você, se não tem ... se não tem controle, você não domina no sentido de que tem a turma com você, naquela coisa de que - vamos juntos.

E2 –

[...] – **É ser um trabalhador** e ... **tem a sorte de trabalhar no que gosta** ..., mas nada é um mar de rosas, como qualquer trabalho, não é mais ou menos importante do que qualquer trabalho, é um trabalho, como qualquer trabalho. **Eu espero poder ser fiel dentro das minhas condições**, sempre .... Eu acho que estrategicamente é melhor, a gente consegue sensibilizar mais... eu estou tentando... continuar minha linha política, de maneira mais estratégica, de lidar com meus limites. É isso!

E3-

[...]. **Eu escolhi ser docente**. Na docência você precisa mostrar para o aluno esse potencial e ajudá-lo a desenvolvê-lo... então, também, as aulas ficam mais dialogáveis, elas ficam mais tranquilas... ...com a maturidade, eu fui vendo que era escolha pessoal também e que essa escolha era de cada um, então, que eu não tinha tanta responsabilidade com os alunos, como eu tinha no começo ... Não é que eu não tinha, eu não me sentia tão responsável, né, ... **porque cada um ia buscando o seu caminho também**... ...eu não teria escolhido outra profissão, porque eu acho que eu fui ... que **eu me realizei** naquilo que eu fiz, o professor **é um formador de opinião**, ele não é um formador de discípulos.

E4 –

[...] Conhecimento sobre a essência humana, a história, a antropologia, o psiquismo e tudo mais, né, no comportamento social e tudo mais. É aquilo que vinha primeiro, era aquela missão do ensinar, amar, acreditar no outro, de dar apoio. Precisa da minha ajuda? Com o que você acha que eu posso contribuir? **Ser um docente** para mim, hoje, **é plantar sementes**, tá! É ... para **produzir frutos para uma nova geração**. É acreditar que você recebe um fruto ou recebe alguns cuidados, entende-se como árvore, procura fazer o seu melhor para produzir um fruto de boa qualidade e uma semente de boa qualidade para que, ao germinar, possa ser uma árvore melhor, ter um fruto bom, com um pouco menos de (tosse) é ... defeitos, né! **Então eu me preocupo, como docente, em levar esse meu eu, o mais aprimorado, entregar um produto com uma qualidade um pouco melhor do que eu recebi**. Como eu posso contribuir de uma maneira diferente ou melhor para que você possa cumprir...

E5 -

[...] **a docência veio como um horizonte de possibilidades**. Até então, toda a minha trajetória me conduziu a me tornar analista, não professor. A condição da docência veio a posteriori, veio em consequência, porque esse é o meu ofício como docente, assim, ... **conseguir transmitir alguma coisa mais viva**, mais intensa e viva, porque eu não consigo pensar em um quadro clínico que não seja uma pessoa; quando é uma pessoa, a gente tem de lidar de outra forma. As aulas são um pouco nesse sentido assim, que **docência tem essa convocação de que a gente esteja envolvido no que está fazendo**, né, pelo menos, para mim, tem sido assim nesses 30 anos... **Tô cansado, sabia?** Ensinar é viver isso juntos, não que eu saiba para eles, não, junto com eles, então, pegar um tema, e abri-lo, e ir mostrando as incongruências e, ao mesmo tempo, esbarrando nos limites, nas faltas de respostas que a gente realmente não tem é uma maneira de dizer: olha, **isso aqui é um convite o tempo inteiro a conhecermos e, ao mesmo tempo, suportarmos não saber. Muita responsabilidade em ser docente. A gente não pode estragar, portanto, o cuidado tem de ser redobrado... só com os anos, eu fui entendendo o quão delicado essa profissão é.**

E6 –

[...] acho que é importante também você ter a clareza da sua história, enquanto educador, porque eu acho que, quando você tem essa clareza, a gente tem mais coragem, em que sentido? Coragem de se aproximar da história do outro... ... na verdade essa talvez seja a parte fascinante da sala de aula: o professor que consegue ter essa escuta para a subjetividade, não olhar só o que há de objetivo. Entrega é a relação que nós conseguimos construir, ali, enquanto aluno e professor, não só o que eu entreguei, mas a relação que nós construímos que possibilitou essa entrega. Às vezes, mais do que eu entreguei é a relação que se construiu, porque, muitas vezes, eu entreguei um conteúdo, e esse aluno- até pela relação que ele

teve comigo- vai buscar mais conteúdo em cima daquilo; eu alimentei algo maior do que só na sala de aula ..., compromisso com o outro, ensinar Psicologia, né, é ensinar e talvez ajudar esse aluno **a descobrir a existência do outro, ser afetado pelo outro.**

Para ser docente, acreditamos que é necessário contar com uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade, aprender a lidar com as demandas de várias ordens, com os conflitos inerentes à condição humana, com as individualidades, com a adversidade. Podemos pensar que a prática docente é uma atividade de ensino e formação mais ampla que ocorre na sociedade. A experiência desses professores, participantes da pesquisa, revelou um domínio cognitivo e instrumental da função e uma capacidade amorosa na dedicação à profissão e à vivência necessária para se constituir uma identidade profissional, cujos elementos emocionais, simbólicos e subjetivos fazem a figura do professor ser viva.

[...] a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações ... a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. (TARDIF, 2020, p. 267).

Os destaques nas falas nos remetem a várias reflexões sobre o “Ser docente”. Podemos, em primeira instância, pensar nos cinco sentidos: a visão, a audição, o olfato, o paladar e o tato. Eles são o nosso instrumento de contato com o mundo externo, são a nossa fonte primária de informação.

Na percepção sensível, um sentido confirma o outro, na forma de uma verificação sensorial. “[...] **uma trajetória que autoriza você**”. (E1). Podemos pensar em termos de conteúdo, mas, em termos psíquicos, “para que o sujeito nasça psiquicamente e possa “se ver”, ele precisa inicialmente “ser visto pelo objeto”. (HAUDENSCHILD, 2015, p. 22). Podemos vislumbrar que o primeiro olhar do objeto pode se apresentar em inúmeras modalidades. A necessidade do olhar do outro, o olhar adequado, que permite a autorização, que permite existir.

As incoerências existentes na profissão de docente são decorrentes do próprio desenvolvimento do ofício, que precisa ser analisado, pois ele está em constante movimento, apesar de haver profissionais que ainda buscam o pensamento conservador. A respeito da fala de E1: “**trabalha o tempo todo com contradições; é suplantar as dificuldades e as normativas**”, é compreender que a pedagogia universitária “[...] é uma profissão dotada de



complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana”. (MELO, 2018, p. 24). Mas que engloba políticas públicas, conhecimentos científicos, desenvolvem uma competência técnica, mas é desprovido no campo científico da educação, promovendo inúmeros desafios.

“[...]É ser um trabalhador, e tem a sorte de trabalhar no que gosta”. (E2): é uma fala que nos remete à construção do desejo, do prazer. “[...]Eu espero poder ser fiel dentro das minhas condições”. (E2) ressalta o respeito próprio dentro do espaço de trabalho.

Assim como “**porque cada um ia** buscando o seu caminho”. (E3) destaca a consciência e a importância de compreender o outro, e de ajudá-lo com esclarecimentos para que possa fazer sua escolha. Liberdade é poder escolher, e junto vem a renúncia. Aceitar esse fato requer maturidade. “[...] As fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. (TARDIF, 2014, p. 287).

Dando continuidade, “**ele é um formador de opinião**, ele não é um formador de discípulos”. (E3). Toda referência feita pelo professor pode calar fundo no aluno, é um processo que se dá internamente, ou seja, é para dentro e não para fora. É descrito como um sentido construtivo, é muito mais que uma relação com a técnica, com a didática.

O ensino é, antes de tudo, uma relação humana, cujo sentido varia com a idade e a personalidade dos que estão envolvidos no processo. Essa relação tem em si e por si mesma e é educativa, independentemente da atividade especializada que lhe serve de pretexto e de matéria para a sua institucionalização. (GUDSDORF, 1987, p. 40).

Nos recortes das falas: “**Ser um docente** para mim, hoje, é **plantar sementes**, tá! É ... para **produzir frutos para uma nova geração**”. (E4) e “**a docência veio como um horizonte de possibilidades; conseguir transmitir alguma coisa mais viva**”. (E5). A docência se apresenta de maneira efetiva, despertando valores, saberes e riqueza de conhecimento que alimentam a sociedade. Segundo Gatti (2015, p. 230), “a relação professor-aluno pode ser algo singular, como uma relação mestre-discípulo, no sentido de que, nessa relação, pode-se constituir um sentido para a vida, para além dos conhecimentos, com a descoberta de valores essenciais”.

**“Tô cansado, sabia”?** (E5). Essa frase revela a realidade de muitos professores, “[...] esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo nas relações humanas, com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 141). Estar preocupado, estar **“envolvido no que está fazendo”**. (E5), é uma tarefa desgastante, que leva ao cansaço. São as contradições no exercício da profissão. **“A gente não pode estragar, portanto, o cuidado tem de ser redobrado, só com os anos, eu fui entendendo o quão delicada essa profissão é”**. (E5). Quando o docente reconhece que em todas as relações humanas aparecem as fragilidades, os aspectos destrutivos e as limitações e se coloca como um humano que possui falhas, ele redobra seus cuidados em sala de aula.

A profissão de professor pressupõe um trabalho com gente, que deve ser realizado por pessoas que gostem desse fazer, incluindo, aí, a dimensão do trabalho coletivo. Inclui questões éticas e afetivas que são tão importantes quanto as da base do conteúdo específico. (GATTI, 2015, p. 91).

Em relação às falas: **“Coragem de se aproximar da história do outro”**., e **“descobrir a existência do outro, ser afetado pelo outro”**. (E6), podemos pensar nos vínculos, [...] uma configuração típica de inter-relacionamento, que se entrecruzam e se complementam, de forma sadia ou patológica, com uma alta possibilidade de diferentes combinações. (ZIMERMAN, 2010, p. 31).

Um dos elos mais importantes ocorre entre o afeto e a cognição, **“o professor que consegue ter essa escuta para a subjetividade, não olhar só o que há de objetivo”**. (E6). Pois, se há motivação interna e significação afetiva, o trabalho intelectual tende a ser produtivo, o olhar consegue transpor o objeto e encontrar um sentido diferenciado na subjetividade construída no momento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender os sentidos do ser docente no curso de Psicologia, buscando interfaces entre a subjetividade e a docência, com o apoio da Teoria da Subjetividade de González, Rey e da Psicanálise contemporânea.

Dentro dos limites impostos à execução desse propósito - o tempo para a conclusão -, não podemos retomar em detalhes as respectivas proposições dos autores. Assim, vamos nos ater a extrair algumas aproximações que nos parecem comuns aos dois aportes teóricos e que nos ajudam a explicar o que buscamos.

Comprendemos, ao finalizar este estudo, que os referenciais teóricos da Teoria da Subjetividade e da Psicanálise contemporânea possuem gêneses diferentes, mas estabelecem intersecções e aproximações que nos permitem compreender de maneira mais profunda a docência, cuja essência está nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, afirmam Martínez e Álvarez (2014, p.11), quando discutem o diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural, ao olharem para o sujeito que aprende:

O cenário da aprendizagem escolar converteu-se, assim, no ponto de encontro entre os dois referenciais que, apesar de suas indiscutíveis diferenças em relação à gênese da constituição psíquica, mostraram poder dialogar visando, prospectivamente, novas elaborações teóricas que possam contribuir para avançar na compreensão da aprendizagem escolar como processo complexo.

Na Teoria da Subjetividade, a gênese é o histórico-cultural; na Psicanálise, é o inconsciente. Em alguns aspectos dessas teorias, propostas por seus autores, percebem-se aspectos análogos, apesar de eles basearem suas ideias em origens de constituição subjetivas diferentes. González Rey alude ao inconsciente, mas ele não contempla, só alude quando registra em sua obra o não consciente. Na Psicanálise, por sermos sujeitos sociais, a conjuntura histórica delimita o modo de pensar e de ser de cada indivíduo. E esse pertence a um determinado contexto social, político e econômico.

As duas teorias têm como aproximação a constituição dos processos simbólicos e as configurações, como também são análogas, pois nas intersecções se formam as configurações. Podemos inferir que a dinâmica é similar.

A subjetividade na Psicanálise provém da constituição psíquica (fantasias, angústias, defesas), do meio ambiente, ou seja, das relações e das questões sociais e culturais. São os elementos constituintes para se formar um vínculo (elos de ligação). Consequentemente, é por meio das experiências vinculares, que são emocionais, que a aprendizagem ocorre. Isso vai

produzir a predominância de um ou outro vínculo, que - quando se liga ao “O Entre”- manifesta-se e poderá produzir alguma coisa, como o conhecimento ou não.

Na intersecção entre o histórico-cultural, na questão pessoal-familiar, na questão das experiências que a pessoa vivencia, vão se formando núcleos. Esse “Entre” um indivíduo e outro é o lugar onde se formam as configurações. As configurações, para a Psicanálise, denominam-se *configurações vinculares* e, na teoria da Subjetividade, são chamadas de *configurações subjetivas*. Então é nesse ponto análogo que pode ocorrer um campo de intersecção entre as duas teorias.

As configurações subjetivas são momentos de autorregulação, que emergem no fluxo caótico de sentidos subjetivos simbólico-emocionais, assim define o curso de uma experiência de vida. As configurações não são a soma de sentidos subjetivos, pois a soma reunida não representa totalidades, mas sistemas em movimento. Existe certa convergência entre si para que alguns aspectos possam se juntar. As experiências emocionais podem produzir o caos; na psicanálise o termo é *turbulência emocional*, termo criado por Bion em 1977.

O equilíbrio não é estável; pode-se falar em uma condição de maior integração; de integrar com mais intensidade a experiência emocional e não permanecer na turbulência, tão caótica; de integrar e transformar algo em que se possa aprender com tal experiência.

À medida que os elementos fazem alguma ligação, cria-se um sentido. A configuração possibilita conferir um sentido, pois só se compreende um sentido quando duas coisas se unem. Nós só construímos um sentido à medida que conseguimos reunir dois elementos. Assim é no conteúdo ministrado em sala de aula, nos relacionamentos e também na forma como compreendemos uma obra de arte. Enquanto o cognitivo está separado do emocional, é caótico, é turbulento, precisa unir, juntar para se criar um sentido.

O sentido é o resultado de um par, o sentido é um fruto de; ocorre quando se une a algo. Caso não haja a ligação, serão dois elementos soltos que podem ficar na zona de conforto, mas, se houver algum movimento, a sensação será de caos, de turbulência.

Para a Psicanálise existem fatores inconscientes que interferem nessa dinâmica. O insight é o resultado de uma junção, de algo que fez sentido. O vínculo, para a Psicanálise, ocorre quando há “O Entre” - o Eu com a minha subjetividade e o Outro. No espaço do “Entre”, é que se constrói a vincularidade, pois é um elo. As experiências passam a ser emocionais

quando se juntam. Então, a partir desse vínculo, pode-se aprender com a experiência ou transformar, desenvolver o processo criativo.

Os sentidos subjetivos, quando se juntam, formam uma configuração subjetiva. Ela tem uma função de auto-organização, pois o indivíduo pode aprender com essa experiência.

A subjetividade individual é algo pessoal, é a possibilidade, de acordo com a qualidade dos vínculos, de desenvolver uma identidade. A subjetividade construída dá o tom de vínculo, o colorido na vida, depende da predominância, pode ser mais agressiva ou mais amorosa. A qualidade da relação vincular com o outro deixa marcas devido às experiências vivenciadas. Quando o vínculo é predominantemente amoroso, há a possibilidade de produção de conhecimento.

Em relação aos docentes entrevistados, constituiu-se uma subjetividade, e nas relações foi predominando aspectos dos vínculos amorosos que produziram reconhecimento e identificação: elementos que os alunos vivenciaram como a inspiração, a empatia, o respeito.

Se compararmos o diálogo das duas teorias com um casamento, podemos fazer uma analogia. Duas pessoas diferentes, que vão ter algum ponto de junção, como o respeito da individualidade de cada um, que vieram de origens diferentes, núcleos familiares distintos, mas que perceberam algumas intersecções no modo de se posicionar na vida, e as duas pessoas têm uma dinâmica, aproximam-se. Todo casamento tem aspectos caóticos, turbulentos, e são essas experiências emocionais que fortalecem o relacionamento ou não.

Como os próprios professores, eles têm aspectos que se aproximam para fazer com que sejam reconhecidos, homenageados, mas cada um tem a sua subjetividade, a sua diferença, a sua identidade profissional.

Concluindo, neste trabalho, como já dissemos, estávamos em busca de compreender os sentidos do ser docente no curso de Psicologia para professores que deixam marcas positivas em seus alunos.

Entendendo que a docência se realiza na dupla aluno-professor, os objetivos específicos incluem: caracterizar a docência no ensino superior; analisar os aspectos da constituição do docente no curso superior, incluindo a origem do desejo de ser professor, os desafios, os vínculos construídos, os saberes desenvolvidos na docência e os elementos de identificação, buscando apreender os sentidos construídos pelos sujeitos.

A pesquisa nos leva a pensar sobre a identidade profissional desses docentes, pois o professor é, antes de tudo, uma pessoa, com sua história, seus anseios, suas aspirações e intencionalidades. Em seu caminho, a docência ocorre e, por uma ou outra razão, consciente ou inconsciente, o docente desenvolve sua forma de estar na vida, com a profissão de ministrar o ensino, de ensinar, e se coloca no papel de aprender continuamente.

Pudemos constatar um desejo inicial para alguns, mas também um acontecimento de percurso para outros. No entanto, entre os entrevistados, todos permaneceram na profissão e foram reconhecidos pela sua trajetória de professor, que marcou, que fez diferença na vida de vários alunos, independentemente do tempo da formatura, já que ficou registrado na memória do discente algo que fez diferença na vida dele. Isso nos leva a pensar na identidade profissional, conforme caracterizada por González Rey (2011, p. 90).

A identidade não representa um conjunto de atributos que nos permitem a identificação com um grupo humano; a identidade é aquela configuração subjetiva que, mesmo mudando as condições objetivas, a realidade da vida pessoal, nos permite continuar sentindo que somos os mesmos e continuar os nossos afetos e nossos diálogos com as figuras e os valores centrais que foram parte essencial dessa história. [...] a identidade é uma produção de sentidos subjetivos em relação aos processos e fatos que, num determinado contexto, nos reafirmam quem somos.

Pudemos verificar que os professores entrevistados experienciaram uma identidade profissional, que os permitiu sentir e ser docentes fiéis a valores centrais que direcionaram suas ações no curso de Psicologia, cada um a seu modo, percebendo que a subjetividade individual se entrelaça à subjetividade social em um espaço institucional.

Estando numa instituição pública ou privada ou estando nas duas, como é o caso de alguns participantes, percebemos que a forma, o comprometimento, a responsabilidade de ensinar, de se ocupar com a formação do aluno, de acreditar e incentivar o indivíduo a construir algo verdadeiro era real e tornava-se algo invariante na personalidade desses profissionais. “Algo que permanece inalterado e que desse algo depende o reconhecimento, podendo denominar de invariantes os elementos que vão compor o aspecto inalterado da transformação”. (BION, 2004, p. 14).

Podemos pensar que o saber do professor é também o saber dele e está relacionado com a pessoa e com a identidade dele, com suas vivências, suas crenças, seus valores, em que ele se abastece para contrapor as exigências específicas da sua profissão ou da vida.

Evidencia que o desenvolvimento da identidade profissional não ocorre de forma linear, e, sim, por meio de vários processos intrincados e contínuos ao longo de seu crescimento, cujas configurações construídas com a autopercepção e com o autoconhecimento fizeram diferença na trajetória desses profissionais do curso de Psicologia.

A competência desses docentes pode ser percebida ao desenvolverem uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade; ao vivenciarem situações com o inesperado, com os conflitos inerentes à condição humana, ultrapassando os limites das instituições de ensino superior, reconhecendo o Outro como um ser de possibilidades e investindo suas habilidades para que esse Outro se desenvolva e se constitua como um ser integrado.

A pesquisa realizada revelou o quanto esses docentes desempenham o compromisso social, ético e político na formação integrada de seus alunos, com a construção do ensino-aprendizagem que ultrapassa o fazer técnico, pois, em vários momentos, eles contribuíram para a emancipação dos sujeitos aprendentes, para a construção de seus projetos de vida, pautados em valores, respeito e consciência social. Esses profissionais do saber contribuíram para a formação do SER.

O docente que percebeu a capacidade de vinculação e conseguiu fazer o aluno criar um laço emocional forte em relação a ele, na função que ele exerce, ou seja, em aprender a reconhecer e a utilizar esse laço emocional que se desenvolveu naturalmente, com as colocações, a forma de apresentar o conteúdo, ministrando as aulas com afetividade, consegue despertar a curiosidade e acessar o desejo no aluno de obter o conhecimento de forma eficiente. Registra o sentimento construtivo do encontro com o outro.

A instituição é um organismo vivo em contínua metamorfose, considerando as relações, o que nos permite falar, apoiados em González Rey, que há uma subjetividade social em relação à dialética com a subjetividade individual. Há um sistema social aberto que considera a complexidade do momento e requer compreensão da dinâmica atuante.

Em sentido amplo, as novas relações na busca de entendimento e de consenso ampliam a visão dialética, na construção e transformação do equilíbrio dinâmico entre o novo e o que deve permanecer como valor para a formação do humano, respeitando sua natureza.

O professor, com sua identidade profissional, aposta no aluno, acredita, não desiste. Podemos pensar que esses docentes são sujeitos da própria história, pois fazem seu caminhar

de forma transformadora. O ensinar, além do fazer técnico, é envolver-se, é vincular-se de forma a ver o aluno como um ser em pleno desenvolvimento.

#### Palavras finais

Retomo a fala na primeira pessoa para refletir a respeito do significado deste trabalho na minha trajetória de vida. A minha constituição como pesquisadora foi enriquecida, pois a busca por compreender as relações humanas é contínua. Antes, havia uma inferência sobre a relevância da subjetividade na construção e na transmissão do conhecimento, mas, durante a pesquisa, foi possível validar a importância da subjetividade individual e social, agregada ao conhecimento teórico/científico na formação do profissional.

Percebi que as interações aluno-professor podem ser transformadoras e que, quando há uma influência mútua, existe a dinâmica em construção e desconstrução intermináveis mergulhadas no devir.

O conhecimento abarca a relação da dupla, trazendo novas configurações marcadas de modo processual pela interatuação de ambos no decorrer do processo, com predominância dos bons vínculos nas trocas estabelecidas, abrindo espaço para o potencial criativo.

As limitações percebidas neste estudo abrangem: o curto prazo para o desenvolvimento do arcabouço teórico, assim como a busca dos profissionais que atendessem aos critérios dessa construção teórica e sua disponibilidade em participar da pesquisa em um período pandêmico, além das próprias subjetividades que suscitaram no decorrer do trabalho, pois, em se tratando de relações humanas, o leque de construções subjetivas é ampliado, dificultando a redução das variantes, por ser um processo dinâmico e evolutivo.

A partir dessas reflexões, vejo o quanto de esforço e conhecimento acumulado é preciso para formar um pesquisador. Quantos recursos internos e externos são necessários para a finalização dessa etapa. Devido à riqueza do material estudado, fica o desejo de me debruçar de forma mais efetiva sobre a pesquisa e de me aprofundar nas análises.

Entendo que o conhecimento produzido nesta dissertação não pode se esgotar apenas nela, mas nutrir ações futuras. Então, assumo um compromisso de divulgar o conhecimento para que ele possa ser problematizado, discutido e para que possa colaborar com o desenvolvimento da área educacional. O diálogo entre as teorias evidenciou uma aproximação



para a compreensão dos aspectos essenciais da complexidade da aprendizagem no contexto escolar.

Essa pesquisa pode ser ampliada para outras profissões, com o intuito de compreender como são constituídas as subjetividades em outras áreas de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.94, n. 2366, p. 299-322, jan./abr.2013.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v.26. n.2,p. 222-245, jun.2006.

ALVAREZ, Anne. **Companhia viva: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, desamparadas e que sofreram abuso** / Anne Alvarez; tradução de Gabriel Hirschhorn; revisão técnica Nilde Parada Franch. – São Paulo: Blucher, 2020.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. *Revista de Psicologia da UNESP* 9(1), 2010. 13. Disponível em: <<https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>>. Acesso em: 01 abr 2022.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Educação Infantil e formação de professores: narrativas docentes em pauta**. IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa da região Sul. Universidade de Caxias do Sul, RS, 2012.

ARANHA, Elvira Maria Godinho. **Equipe Gestora Escolar as significações que as participantes atribuem à sua atividade na escola. Um estudo na perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: 2015.

AUROUX, Sylvain. **Filosofia da linguagem** / Sylvain Auroux: trad. Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola, 2009.

ASBAHR, Flávia S. F. **Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica.** *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272.

BARONE, Leda Maria Codeço. HERMANN, Leda. ROMERA, Maria Lúcia Castilho. [et al]. **Psicanálise em perspectiva: marcas e traços na universidade.** Uberlândia: EDUFU. 2016.

BÉJAR, V.2002. **Grupos de Estudos de Psicanálise de Família e Casal da SBPSP.** *Ide* – Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, 336:18-30.

BION, W. R. (Wilfred Ruprecht), 1897 – 1979 **Transformações** / W.R.Bion; tradução Paulo Cesar Sandler. 2<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: Imago. Ed., 2004.

BITTENCOURT, Patrícia. **Intenção, sentido ou propósito?** Disponível em: <https://medium.com/cuidadoria/inten%C3%A7%C3%A3o-sentido-ou-prop%C3%B3sito-6c96f691784d>. Acesso em 11 fev. de 2022.

BOTTOMORE, T. (et. all.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BRASIL. Ministérios da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 597**, de 13 de setembro de 2018.

CABRAL, João Francisco Pereira. **A definição de ação social de Max Weber;** Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/a-definicao-acao-social-max-weber.htm>. Acesso em 11 de fev. de 2022.

CARVALHO, Castelar de. **Saussure e a língua portuguesa.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm>. Acesso em 11 fev. de 2022.

CASTELO FILHO, Claudio. **O processo criativo: Transformação e ruptura** / Claudio Castello Filho. – São Paulo: Blucher, 2015.

CUNHA, Jurema Alcides. **Psicodiagnóstico –V** / Jurema Alcides Cunha ... [et al]. – 5.ed. revisada e ampliada – Porto Alegre: Artmed. 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: espaços e processos em tensão. In Por uma revolução no campo da formação de professores/ organização Bernadete Angelina Gatti... [ et. al.] – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em 11 fev. de 2022.

DICIONÁRIO ON-LINE DE PORTUGUÊS. **Sentido**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sentido/>. Acesso em 11 fev. de 2022.

DOLTO, Françoise. **Os Evangelhos à luz da psicanálise**. Françoise Dolto entrevistada por Gérard Sévérin; tradução Isis Maria Borges Vincent, Anamaria Skinger, Marisa Rossetto. – Campinas, SP: Verus, 2011.

EDUCA MAIS BRASIL. **Empirismo**. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/filosofia/empirismo>. Acesso em 11 de fev. de 2022.  
ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

FELIX, Fabiola Angarten Felix; Navarro, Elaine Cristina. **Habilidades e Competências: Novos Saberes Educacionais e a Postura do Professor**. Revista Interdigital; Revista interdisciplinar Univar (Faculdades Unidas do Vale do Araguaia). Araguaia, MT, 2009.

FERNANDES, Florestan. (Org.). **K. Marx, F. Engels. História**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

FRISON, L. M. B. **O pedagogo em espaços não escolares: novos desafios**. Ciência. Porto Alegre: n. 36, jul./dez. 2004, p.88. GOBATTO, M. et all Sala de espera: Espaço para efetivar a educação em saúde. Instituto Federal do Paraná, Palmas, 2012, p.2.

FREUD, S. (1914). **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standart brasileira. (Vol.8, pp. 245-250), traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão, - Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol I.

FREUD, S. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira. Vol XIII.

GALVÃO, Afonso Celso Tanus; BRASIL, Ive. **Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores**. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 61, n1. Brasília – DF, 2009. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/323/293>> Acesso em: 02 jul 2015.

GATTI, B.A. **Formação de professores: compreender e revolucionar**. In: Silva Júnior, C.A.; Gatti, B. A.; Mizukami, M.G.N.; Pagotto, M.D.S.; Spaziani, M.L. (Orgs). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. 229-243.

GONÇALVES DA SILVA, Flávia. **Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural**. Psic. da Ed., São Paulo, 28, 1º sem. De 2009, pp 169-195. Texto extraído da tese de doutoramento, defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados da PUC –SP.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural / Fernando Luis González Rey: tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. -- São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia / Fernando González Rey – São Paulo: Cortez, 2011.- (Coleção construindo o compromisso social da psicologia / coordenadora Ana Mercês Bahia Bock)

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação / Fernando González Rey: [tradução Marcel Aristides Ferrada Silva] – São Paulo: Cengage Learning, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método / Fernando Luis González Rey, Albertina Mitjans Martínez. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A Epistemologia Qualitativa** vinte anos depois. **APUD** Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade [recurso eletrônico]: discussões sobre educação e saúde /Albertina Mitjans Martínez, Fernando González Rey, Roberto Valdéz, organizadores. – EDUFU, 2019.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **La categoría de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico**. Contrapontos. Revista de Educação da Universidade do Vale de Itajaí, v.1, n. 2 p. -20, out. 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psicol. educ. n.24 São Paulo jun. 2007 acesso em 22/11/2021.  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752007000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011)

GUDSDORF, G. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

HAUDENSCHILD, Teresa Rocha Leite. **O primeiro olhar; desenvolvimento psíquico inicial, déficit e autismo** Teresa Rocha Leite Haudenschild. – São Paulo: Escuta, 2015.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário de psicanálise**/Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniel Lagache. Tradução Pedro Tamen. 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEONTIEV, A. (1983). **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educacion.

LIMA, Alcimar Alves de Souza. **Escola, espaço de subjetivação: de Freud a Morin** / Alcimar Alves de Souza Lima; Esméria Rovai. – São Paulo: Blucher, 2022.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. ÁLVAREZ, Patrícia. **O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural** / Albertina Mitjás Martínez; Patrícia Álvarez. (Orgs.) – Brasília: Liber Livro, 2014.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência** / Geovana ferreira Melo. Curitiba:CRV, 2018.

MEZAN, Renato. **O tronco e os ramos: estudos de história da psicanálise** / Renato Mezan. - 22. ed. – São Paulo: Blucher, 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sentido/>. Acesso em 11 fev. de 2022.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência e Saúde coletiva. Rio de Janeiro, v.17 n.3, mar. 2012.

MOREIRA, Daniele Lemos. PH: **Ensino Médio: Sociologia: Caderno 1**. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2020.

NAMURA, M. R. (2004). **Por que Vygotsky se centra no sentido: uma breve incursão pela história do sentido na psicologia**. Psicologia da Educação, 19, 91-117.

NÓVOA, AS (2017). Firmar a posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente. Cadernos de Pesquisa, 47(166).

PEREIRA DA SILVA, M. C. **A paixão de formar: da psicanálise à educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

PEREIRA DA SILVA, M. C. **A herança psíquica na clínica psicanalítica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 22003. 188p. ISBN 8573962550. Psyquê – Ano VIII – nº 13 – São Paulo – jan-jun/2004 – p.156-158.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. Subjetividade, Aprendizagem e desenvolvimento de alunos do ensino superior. In Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco / Albertina Mitjás Martinéz; Beatriz Judith Lima Scoz; Marisa Irene Siqueira Castanho (orgs.) – Brasília: Liber Livros 2012.

PRIBERAM DICIONÁRIO. **Sentido**. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/sentido>. Acesso em 11 fev. de 2022.

QUINODOZ, Jean-Michel. **Ler Freud: guia de leitura da obra de S. Freud** / Jean-Michel Quinodoz; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de psicanálise**/Elisabeth Roudinesco, Michel Plo.; Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhaes; supervisão da edição brasileira Marco Antônio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SANDLER, Paulo C. **A linguagem de Bion: um dicionário enciclopédico de conceitos**. Paulo C. Sandler; tradução de Daniela Sandler, Giovana Del Grande. – São Paulo: Blucher, 2021.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. – São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHMAELTER, Matheus Maia. “**Semiótica**”; *Infoescola*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/semiotica/>. Acesso em 11 fev. de 2022.

SCOZ; TACCA; CASTANO. Subjetividade, ensino e aprendizagem: contribuições de pesquisas acadêmicas. In *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* / Albertina Mitjans Martínéz; Beatriz Judith Lima Scoz; Marisa Irene Siqueira Castanho (orgs.) – Brasília: Liber Livros 2012.

SIGNIFICADOS. “O que é semiótica”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/semiotica/>. Acesso em 11 fev. de 2022.

SILVA, Christiane Pimentel e. **O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social**. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan. /abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.164>>. Acesso em: 01 abr 2022.

SEGAL, H. In Melanie Klein: *Desenvolvimentos da teoria e da técnica* / editado por Elizabeth Bott Spillius; tradução de belinda Haber Mandelbaun – Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 6ª reimpressão.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2000a.

VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal 2006.

ZIMERMAN, David E. **Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas** / David E. Zimmerman. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZIMERMAN. **Etimologia de termos psicanalíticos**/ David E. Zimmerman. – Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZIMERMAN. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática** / David E. Zimmerman. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIMERMAN. **Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão.** / David E. Zimmerman. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMERMAN. **Bion: da teoria à prática – uma leitura didática.** / David E. Zimmerman. – 2.ed. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Entrevista semiestruturada

A presente pesquisa tem como objetivo compreender a subjetividade e os sentidos subjetivos do ser docente do curso de Psicologia, na construção de um espaço relacional de ensino-aprendizagem que ultrapasse o fazer técnico.

1. Tardif (2020) ressalta a importância dos diversos saberes do professor, entre eles:  
“...os **SABERES PESSOAIS** do professor (a família, o ambiente da vida, a educação no sentido lato, ou seja, a história de vida e a socialização primária); os saberes provenientes da **FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR** (a escola primária e secundária, os estudos, a socialização); os saberes provenientes da **FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA** (os estabelecimentos de formação de professores, os estágios); os saberes provenientes dos **PROGRAMAS E LIVROS DIDÁTICOS** usados no trabalho (a utilização das “ferramentas” dos professores como programas, livros didáticos, cadernos, fichas); os saberes provenientes de sua **PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO**, na sala de aula ( a prática do ofício da instituição em sala de aula, a experiência dos pares, a socialização profissional). (TARDIF,2020 p.63) grifos meus.
  - a. Como professor, você concorda com essa proposição e considera que esses saberes contribuem para o seu desenvolvimento como docente do curso de Psicologia?
  - b. Você destacaria algum deles ou acrescentaria outros ao correlacioná-los com a sua prática específica como docente do curso de Psicologia, para que possa ir ao encontro das particularidades do curso e, também, das demandas dos alunos?

2. A Resolução nº 597, de 13 de setembro de 2018, traz recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. O trecho abaixo transcrito, retirado dessa Resolução, traz embasamento para a área docente: [...] formar professores de Psicologia comprometidos com os direitos humanos, com a ética, com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação.

- a. Ao observar a prática docente dos seus pares, você apontaria qual deveria ser o perfil do docente que, de fato, contribui com a formação do futuro psicólogo?
- b. O que poderia diferenciar esse docente, visando a formação do futuro profissional de psicologia?

3. A Teoria da Subjetividade, para González Rey, é, em essência, uma teoria que busca compreender a subjetividade reconhecendo o **VALOR DA HISTÓRIA E DA CULTURA**, possibilitando olhar o indivíduo/sujeito em seus processos singulares. É um fenômeno ontologicamente específico e subjetivo, uma unidade inseparável do **SIMBÓLICO** e do **EMOCIONAL**, em que a **SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL** e a **SUBJETIVIDADE SOCIAL** são **INDISSOCIÁVEIS**:

“O modo de vida, [...] é sempre uma produção subjetiva relacionada com as ações, relações e preferências que definem em seu inter-relacionamento a forma como vivemos”. (González Rey, 2011, p.40).

- a. Com base no conceito de que “a subjetividade individual e a subjetividade social são indissociáveis”, como você percebe o desenvolvimento da subjetividade docente na instituição em que trabalha?

4. A que você atribui o reconhecimento dos alunos em relação a sua atuação como docente? Você se considera fonte de inspiração profissional para esses futuros psicólogos?

#### REFERÊNCIAS:

REY, Fernando González. Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia/ Fernando González Rey. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção construindo o compromisso social com a psicologia / coordenadora Ana Mercês Bahia Bock).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional/Maurice Tardif. 1. Ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 6ª reimpressão, 2020.



RESOLUÇÃO Nº 597, DE 13 DE SETEMBRO DE 2018.  
<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2018/Reso597.pdf> acesso em 27/09/2021.

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

\_\_\_\_\_ (local) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

NOME DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Título do projeto: AS INTERFACES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NO CURSO DE PSICOLOGIA

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Responsável: Maria Elcy Fernandes – CRP: 24804 – 04; (34) 99141 3000;  
[elcy.fernandes@gmail.com](mailto:elcy.fernandes@gmail.com)

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende – [marilene.resende@uniube.br](mailto:marilene.resende@uniube.br); (34)99994  
2306

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-  
Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8816; e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br) O atendimento à comunidade  
acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto “AS INTERFACES ENTRE A  
SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NO CURSO DE PSICOLOGIA”, de responsabilidade da  
mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba, Maria Elcy Fernandes, psicóloga,  
registrada no Conselho de Psicologia com o nº 24804-04.

Esse projeto tem como objetivo geral: compreender os sentidos do ser docente no curso de Psicologia, na construção de um espaço relacional de ensino-aprendizagem que ultrapasse o fazer técnico.

A pesquisa se justifica pela necessidade e o desejo de conhecer um pouco mais sobre o fenômeno que ocorre na relação professor-aluno, considerando a identidade do professor e a constituição da subjetividade. As formas de ministrar uma aula, os recursos apresentados como ferramentas e a pedagogia aplicada são elementos imprescindíveis no trabalho de um docente. Esses aspectos externos são relevantes na transmissão do saber, mas não são suficientes; a proposta, aqui, é compreender além da intelectualidade, além dos processos formativos e didático-pedagógicos, algo muito específico: o que mobiliza o professor para ir ao encontro do aluno, ou seja, quais os recursos internos o professor mobiliza para que desperte e promova o desejo do saber, assim contribuindo para a formação do aluno? Desse modo, a pesquisa pode trazer contribuições nos campos científico e social, revelando aspectos que colaboraram para a compreensão da docência no ensino superior e para a formação desse professor, de modo especial, o do curso de Psicologia.

Se aceitar colaborar nesse projeto, você participará de uma entrevista com a pesquisadora responsável sobre as suas experiências enquanto docente do curso de Psicologia, tratando dos saberes necessários a essa atividade, das práticas docentes, da construção da subjetividade. A entrevista poderá ser feita de forma presencial ou virtual. Se for presencial, será agendada em data, horário e local que lhe forem mais convenientes e adequados. Se virtual, será realizada via Google Meet ou outro meio semelhante (Zoom, WhatsApp), o que lhe for mais adequado.

Em ambos os casos, serão gravadas. O tempo estimado de duração é de, aproximadamente, 1 hora. Caso esse termo tenha sido enviado por meio eletrônico, esclarecemos que os dados não serão visualizados por terceiros. O envio será feito diretamente a você, como único destinatário. Será armazenado no arquivo pessoal do pesquisador e apagado imediatamente dos meios eletrônicos. Sugerimos que você faça isso também e que guarde uma cópia do TCLE. O pesquisador fará o download dos dados das entrevistas, não deixando gravações em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Sabemos que em meios virtuais existem riscos, mas todos os cuidados serão tomados, embora saibamos que o pesquisador não tem total controle para assegurar a confidencialidade. Procuraremos manter um clima respeitoso para evitar qualquer dano ou inconveniente a você. Sinta-se à vontade para não responder o que não desejar.

Pela participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento. Também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Embora os benefícios não sejam diretos, você contribuirá para a compreensão da docência no ensino superior em aspectos que, muitas vezes, não são considerados e valorizados. Esses aspectos poderão subsidiar os processos formativos e de desenvolvimento profissional docente, de modo especial, docentes do curso de Psicologia.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, sendo que a análise de risco é imprescindível para a análise ética, conforme legislação que regulamenta a qualidade e a ética nas pesquisas científicas nacionais que envolvem seres humanos. Os riscos desta pesquisa serão mínimos, pois não haverá procedimentos considerados invasivos, como também serão respeitadas e reconhecidas a liberdade e a autonomia dos participantes. Nessa pesquisa a perda da confidencialidade e do anonimato são considerados os riscos existentes. Como medidas protetivas, o seu nome será substituído por um nome fictício e a sua imagem e voz jamais serão expostas. A entrevista será realizada em ambiente adequado para que a privacidade seja mantida. O material será manuseado, para fins acadêmicos, somente pelos pesquisadores e devidamente armazenado e descartado no fim do trabalho, garantindo a privacidade e o anonimato.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta. O pesquisador tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo às legislações brasileiras, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Caso participe desta pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: \_\_\_\_\_

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, em que constam a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE<sup>19</sup>, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

---

<sup>19</sup> "Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas responsáveis por supervisionar pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e têm a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariaram a participar dela". (adaptado de [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf).)

## **CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

Li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido (a). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo a mim por essa decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo “AS INTERFACES ENTRE A SUBJETIVIDADE E A DOCÊNCIA NO CURSO DE PSICOLOGIA” e receberei uma via assinada deste documento.

---

Uberaba, .... / ..... / .....

---

Nome do (a) participante e assinatura

---

Pesquisadora: Maria Elcy Fernandes – CRP – 24804 – 04

## APÊNDICE C

### IDENTIFICAÇÃO DOS INDICADORES

**Primeiro movimento de Análise (tabela com cores)**

AMARELO	DESEJO DE ENSINAR: O ALIMENTO QUE NUTRE
VERDE	INCENTIVO, OU NÃO, DOS FAMILIARES
LARANJA	A INFLUÊNCIA DE ALGUÉM QUE MARCA O PERCURSO
VERMELHO	CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS
ROSA	IDENTIFICAÇÃO / MODELO
CINZA	SABERES DOCENTES NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE PESSOAL E INSTITUCIONAL
MILITAR	CONHECIMENTO COMO TRANSFORMAÇÃO DE VIDA
OLIVA	NOVO SABER CONTEXTUAL
COBALTO	INSTITUIÇÃO - DESAFIO NO OLHAR DO DOCENTE
BORDÔ	A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DA LINGUAGEM
MARINHO	REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA
ROXO	INSTITUIÇÃO - AUTONOMIA - CURSO DE PSICOLOGIA
BIC	CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE
MARROM	SER DOCENTE



## APÊNDICE E

### Agrupamento dos Indicadores

O despertar para a docência	Desejo de ensinar Incentivo familiar identificação, modelo
Saberes do docente	Conhecimento como transformação de vida Novo saber contextual Saberes Reflexão da função docente
Construção da Subjetividade	Vínculos afetivos Construção da Subjetividade
Instituições - Subjetividade Social	Instituição - Desafios no olhar do docente Instituição - Autonomia no curso de Psicologia