



DÉBORA ELISA DE SOUZA

**A PSICANÁLISE COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO COLABORATIVO DOS
ASPECTOS SUBJETIVOS E INCONSCIENTES DA PRÁTICA
DOCENTE, COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL
DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SUBGRUPO
QUÍMICA**

**LAVRAS – MG
2022**

DÉBORA ELISA DE SOUZA

**A PSICANÁLISE COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTUDO COLABORATIVO DOS ASPECTOS SUBJETIVOS E INCONSCIENTES DA
PRÁTICA DOCENTE, COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SUBGRUPO QUÍMICA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Científica e Ambiental, área de concentração formação docente, para obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Rita de Cássia Suart
Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Souza, Débora Elisa de.

A psicanálise como contribuição para a formação docente:
estudo colaborativo dos aspectos subjetivos e inconscientes da
prática docente, com professores em formação inicial do programa
Residência Pedagógica Subgrupo Química / Débora Elisa de Souza.
- 2022.

189 p.

Orientador(a): Rita de Cássia Suart.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Psicanálise e Formação docente. 2. Teoria grupal de Bion na
Formação docente. 3. Processo reflexivo na formação docente. I.

DÉBORA ELISA DE SOUZA

**A PSICANÁLISE COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTUDO COLABORATIVO DOS ASPECTOS SUBJETIVOS E INCONSCIENTES DA
PRÁTICA DOCENTE, COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SUBGRUPO QUÍMICA**

**THE PSYCHOANALYSIS AS A CONTRIBUTION TO TEACHER TRAINING:
A COLLABORATIVE STUDY OF THE SUBJECTIVE AND UNCONSCIOUS ASPECTS
OF TEACHING PRACTICE, WITH PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS OF THE
PEDAGOGICAL RESIDENCY PROGRAM, CHEMISTRY SUBGROUP**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Científica e Ambiental, área de concentração Formação docente, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21/07/2022

Prof. Dr. Antônio Nascimento Fernandes Júnior - UFLA

Prof. Dr. José Bento Suart Júnior - UTFPR

Prof. Dr. Paulo Ricardo da Silva - UFLA

Prof. Dr. Enio de Lorena Stanzani - UTFPR



Profa. Dra. Rita de Cássia Suart

Orientadora

**LAVRAS – MG
2022**

AGRADECIMENTOS

Dou início aos agradecimentos com uma confissão, deixei que estas palavras fossem as últimas a serem pensadas. Pensar os pensamentos foi o verbo mais difícil em todo este caminho, no entanto, não havia ainda percebido o quanto tentei evitar sentir os pensamentos. E acredito, que seja este o motivo de não ter nomeado ainda o significado da experiência vivida no percurso do mestrado. Talvez o significante que me move seja um substantivo: inquietude. Sempre me relatei intimamente com minha falta, e o caminho que minha inquietude trilhava não era linear, e muitas das vezes, não fazia sentido, pelo menos não no mundo das aparências. Mas, o caminho foi se construindo como uma dança, às vezes no ritmo da música e às vezes sem música alguma, algo um tanto torto que tentava costurar afetos.

A bagunça dos passos recorre às memórias de infância, mais precisamente quando caminhei e cantei e segui a canção, acompanhada de Geraldo Vandré, e com ele percebi que havia fome em grandes plantações. Recordo-me também de me questionar, qual seria o motivo que a banda Pink Floyd teria para precisar pedir aos professores que nos deixassem em paz? E me percebendo enquanto parte da massa, me preocupava com a ferrugem da engrenagem entoada na voz de Zé Ramalho. É por isso que meu primeiro agradecimento vai para àquela que simboliza minha primeira continência, meu primeiro contato com a rêverie materna, a responsável por me ensinar a pensar os pensamentos, e por me apresentar a arte, minha mãe Melry. A música e o cinema, nas tardes de sábados e domingos me ensinaram a questionar.

O ato de pensar os pensamentos é herança de muitas mulheres, como diz o poema de Conceição Evaristo, “a voz de minha filha recolhe todas as nossas vozes [...] recolhe em si a fala e o ato”. Neste ponto, paro pra agradecer a fé de minha avó, também professora. Sendo assim, me recordo também de assistir um ensaio de uma aula de química, lá estava ela, uma professora com brilho nos olhos, e de sua boca saltavam palavras e me encantei pelas perguntas. Eu não fazia ideia do que estava sendo dito, mas encantada queria buscar respostas, por isso o segundo agradecimento vai para minha segunda mãe, Josefina. Obrigada por me encantar e acreditar em meus passos.

Compartilho com vocês mais uma recordação, cujo cenário se dá no departamento de química. Avistei de longe, no corredor uma linda mulher, caminhava como um cisne, me encantei por tamanha beleza e, não imaginei que aquela mulher me faria um convite

que faria encontro com aquela inquietude mencionada anteriormente. A estética ficou de lado e mergulhei numa transferência que reeditava o ato de questionar e por isso agradeço minha orientadora, Rita de Cássia, por me possibilitar construir reflexões e significá-las através da escrita.

Foi a partir deste convite que também conheci uma pessoa cuja experiência me levaria a uma desconstrução e me arrisco dizer que foi a pessoa com quem mais aprendi sobre psicanálise, professor Antônio, poesia traduzida em forma de luta e resistência. Não posso deixar de citar o dono de um olhar expressivo, que muito me ensinou sobre a fenomenologia, continuo como uma eterna aprendiz, por isso, obrigada professor José Bento.

Agradeço aos residentes da RP, subgrupo química, por confiar em relatar tanto sobre si mesmos e suas experiências no percurso da formação docente. Agradeço à minha psicanalista, Paula Regina, por ser escuta e por me apresentar a mim mesma, possibilitando que a caminhada fosse contínua.

Numa era de “competição em vazio” como nos alerta Emerica, não posso deixar de agradecer duas pessoas, que no mestrado, me ofereceram um “ninho psíquico” e, desta forma pude voar disposta, portanto, obrigada Júlia Amorim e Francislainy, “quem tem um amigo tem tudo”. Agradeço ao amor, sim, o amor romântico, daqueles que alguns nomeiam como piegas e que eu me permiti viver, sou como Adélia Prado, nosso “amor é assim sem nenhum pudor”, independentemente de sua temporalidade, e como diz Freud, “como fica forte uma pessoa quando está segura de ser amada”, obrigada Lucas. Finalizo agradecendo a todos os docentes do programa de pós-graduação em Educação Científica e Ambiental da Universidade Federal de Lavras, como também a todos os professores da minha vida escolar, os quais, através da dualidade, instigaram o desejo de conhecer.

Este trabalho é um agradecimento e um convite a lutarmos e resistirmos juntos.

“Nenhuma das aplicações da Psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da Educação” (Freud, 1925)

RESUMO

Ao considerar os desafios da formação docente dos cursos de licenciatura em Ciências, encontra-se a necessidade de construir espaços nos quais o professor em formação inicial encontre possibilidades de se desenvolver como um docente mais ativo sobre a sua prática. A partir do processo de reflexão que compreende saberes docentes para além da formação acadêmica, observa-se constituição de vínculos afetivos e emocionais entre sujeitos e entre sujeito e conhecimento. Sendo assim, o objetivo da pesquisa é como identificar e compreender se existe uma necessidade de ampliar a reflexão que o professor em formação inicial apresenta sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo. Para tal, o referencial teórico utilizado para desenvolver as discussões nesta pesquisa, foi o psicanalítico e bioniano de continente e conteúdo, bem como o ambiente grupal, observando um grupo de professores em formação inicial do projeto Residência Pedagógica Subgrupo química. A partir da fenomenologia enquanto método de pesquisa qualitativa, os professores em formação inicial foram questionados sobre a dimensão subjetiva da formação e prática docente, em dois principais momentos. O primeiro, sendo a partir da entrevista semiestruturada realizada de forma individual e, o segundo, a partir de um encontro em grupo nomeado de conversa mediada. Logo, a partir dos dados obtidos com as entrevistas, observações diretas dos encontros da Residência Pedagógica subgrupo química e com os momentos de conversa mediada realizada pela pesquisadora, são escolhidas as descrições que estabelecem sentido com o referencial teórico utilizado. E baseado nas orientações metodológicas da fenomenologia, foram encontradas unidades de significado que, após movimentos de reduções, levantaram-se duas grandes categorias abertas, sendo elas a “Linguagem inconsciente da relação professor e aluno” e “Formação docente”. Foi possível inferir que o grupo RP, instaura um pressuposto básico de dependência que coexiste com as propostas conscientes do grupo de trabalho. Ao operar pela dependência, o grupo espera que a orientadora, enquanto líder, signifique suas experiências emocionais ao se vincularem com o conhecimento. Os residentes apresentam uma visão refletida sobre o trabalho da sala de aula, como também realizam críticas ao professor que apresenta uma atenção quase exclusiva ao conhecimento e conteúdo disciplinar. Demonstram segurança com a abordagem de ensino estudada e praticada nas regências das aulas, sendo a abordagem do ensino por investigação. No entanto, demonstram insegurança no que se refere às relações de interações sociais, bem como aspectos afetivos e subjetivos que podem aparecer na sala de aula. Os resultados permitem dizer que uma ampliação do processo de reflexão orientada abordando condicionantes subjetivos da prática docente, possibilita diminuir lacunas no processo de formação docente. A pesquisa conclui apostando em sugestões de metodologias semelhantes ao que foi realizada neste trabalho, como uma possibilidade de alcançar uma das demandas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, de buscar pelo saber experiencial dos professores como forma de espelho para suas ações nas salas de aulas, no entanto, agora, por meio de um processo orientado por um mediador, que ofereça meios de auto observação e análise fundamentados em aportes teóricos.

Palavras chaves: Formação docente, psicanálise, Bion, fenomenologia

ABSTRACT

Considering the challenges regarding pre-service science teacher undergraduate courses, there is a need to build spaces in which the future teacher in their initial training finds possibilities to develop as a more active teacher in their practice. The reflection process comprises teaching knowledge beyond academic training, also encompassing the constitution of personal values and beliefs, affective and emotional bonds between subjects and between the subject and the knowledge itself. Therefore, the purpose of this research is to know if there is a need to expand the reflection that the pre-service science teacher presents about teaching practice, about science teaching and about their own reflective process. To this end, the theoretical framework used to develop the discussions was the psychoanalytic and bionian of continence and content, as well as the group environment. A group of teachers in initial training of the “Pedagogical Residency – Chemistry Subgroup” project was observed. Based on phenomenology as a qualitative research method, teachers in initial training were asked about the subjective dimension of pre-service science teaching and practice in two main moments. The first one, based on the semi-structured interview carried out individually, and the second one, based on a group meeting that was named mediated conversation. Therefore, the descriptions that provided meaning to the theoretical framework used were chosen considering the data obtained from the interviews, direct observations of the meetings of the “Pedagogical Residency – Chemistry Subgroup” and the moments of mediated conversation carried out by the researcher. And based on the methodological guidelines of phenomenology, units of meaning were found. From them, after reduction movements were made, two main categories were raised, namely “Unconscious language of the teacher-student relationship” and “Pre-service science teaching”. In “Results and Discussions” it was possible to infer that the Pedagogical Residency group establishes a basic assumption of dependence that coexists with the conscious proposals of the working group. When operating through dependence, the group expects the guidance counselor, as a leader, to signify their emotional experiences while bonding them to knowledge. The Residents present a reflective view of classroom work, as well as criticize the teacher who pays almost exclusive attention to disciplinary knowledge and content. They show confidence towards the teaching approach studied and practiced in the classes, being such approach of teaching the one by investigation. However, they show insecurity regarding the relationships of social interactions, as well as affective and subjective aspects that may show up in the classroom. The results allow us to say that an expansion of the process of guided reflection, addressing subjective matters of teaching practice, makes it possible to reduce gaps in the process of teacher training. The research is concluded by suggesting similar methods to the ones carried out by this research’s methodology, as a possibility to achieve one of the demands presented by the research subjects, to search for the experiential knowledge of teachers as a way of mirroring their actions in the classrooms, however, from now on, through a process guided by a mediator, which offers means to self-observation and analysis based on theoretical contributions.

Keywords:

Pre-service science teaching, psychoanalysis, Bion, phenomenology

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo ilustrativo da função alfa	37
Figura 2: Mapa conceitual da função alfa com identificação projetiva	40
Figura 3: Mapa conceitual da teoria de grupos - Bion	47
Figura 4: Modelo ilustrativo da identificação dos discursos da entrevista	87
Figura 5: Modelo ilustrativo da identificação dos discursos da conversa mediada	88
Figura 6: Mapa conceitual - Revisitando o caminho percorrido	137

Lista de Tabelas

Tabela 1: Resumo das relações continente e não continente	43
Tabela 2: Sujeitos da Pesquisa	78
Tabela 3: Unidades de significados	80
Tabela 4: Descrição das reduções	83
Tabela 5: Reduções e Unidades de Significado da Análise Ideográfica das Entrevistas	84
Tabela 6: Reduções e Unidades de Significado da Análise Ideográfica da Conversa Mediada	85
Tabela 7: Frequência da análise ideográfica das entrevistas	100
Tabela 8: Frequência da análise ideográfica da Conversa Mediada	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Formação Docente.....	19
2.2 Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar – Subgrupo Química	25
2.3 Relação Continente e Conteúdo.....	36
2.4 Teoria de Grupos.....	48
3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS RELACIONADAS A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO.....	53
4. METODOLOGIA.....	71
4.1. Metodologia de pesquisa.....	71
4.2 Época e Contexto.....	76
4.3 Momentos de Conversas mediadas e entrevistas semiestruturada.....	77
4.4 Sujeitos da Pesquisa.....	81
4.5 Metodologia de Análise.....	84
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	93
5.1 Aproximação com os sujeitos da pesquisa.....	93
5.1.1 Olívia.....	94
5.1.2 Tayane.....	96
5.1.3 Daniela.....	98
5.1.4 Andreia.....	99
5.1.5 Ulisses.....	101
5.1.6 Nathan.....	102
5.1.7 Rafaela.....	103
5.1.8 Bianca.....	104
5.2 Convergências e diferenças entre os momentos de coletas de dados....	105
5.3 Linguagem inconsciente entre professor e aluno.....	111

5.4 Formação Docente.....	124
5.5 Revisitando o caminho construído.....	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
Anexo 1 – Entrevista Semiestruturada.....	161
Anexo 2 – Recortes dos Discursos e Unidades de Significado.....	163
Anexo 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	170

INTRODUÇÃO

Muitos estudos apontam que os cursos de licenciatura em Ciências estão procurando reestruturar os seus currículos, na intenção de promover espaços que deem mais oportunidades para que o professor em formação inicial tenha possibilidades de desenvolver uma capacidade de se implicar em um processo reflexivo sobre a própria prática docente (BRYAN; RECESSO, 2006).

Cabe compreender os desafios que contemplam as percepções e concepções, epistemológicas, ideológicas e culturais que perpassam o processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, a formação docente precisa contemplar, além das habilidades e conhecimentos teóricos, aspectos relacionados aos saberes docentes, à identidade profissional e à compreensão do ensino enquanto realidade social (PIMENTA, 1999). Cabe então, partir de um olhar que sustente uma educação que considera o sujeito imerso em uma realidade social, em um cenário político, em relações simbólicas, afetivas e carregadas de valores (PÉREZ E GÓMEZ, 1997).

E, ao partir do pressuposto que o campo da educação científica compreende condicionantes subjetivos e que o sujeito constitui uma relação vincular com o conhecer, fica evidente a necessidade de contemplar os aspectos subjetivos que atravessam o processo de ensino e aprendizagem na reflexão sobre a prática docente (CHARLOT, 2002) (KUPFER, 2001).

Portanto, é válido articular estudos que tratem da importância dos programas de formação inicial de professores, que estejam atentos a necessidade de encontrar suporte para uma construção de saberes que abarcam uma dimensão subjetiva. Assim sendo, se ressalta que é possível perceber uma crescente valorização de uma prática reflexiva que compreenda a atuação de um plano inconsciente intervindo nos pensamentos e ações dos sujeitos presentes no processo do ensino e aprendizagem (ALTARUGIO E VILLANI, 2010).

Somado a isso, é importante ressaltar o que motivou a pesquisadora do presente estudo a interrogar sobre a relevância da compreensão, por parte dos futuros professores, da hipótese de um plano inconsciente permeando as relações de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora é psicanalista clínica e professora de psicanálise da Associação Mineira de Psicanálise Contemporânea. Seu primeiro contato com essa temática se deu em sua formação em psicanálise, com os estudos do módulo psicanálise e educação. Sua atenção se voltou novamente ao assunto após atender, em sua clínica, diferentes

professores. Ali, percebeu que havia algo em comum nos discursos que levantavam problematizações da relação professor e aluno.

Outro fator que motivou a pesquisadora foi a percepção de um aumento na demanda de palestras, rodas de conversas e atividades, por parte de docentes de escolas e universidades, para tratar de temáticas como o ensino e aprendizagem a partir da visão da psicanálise, ou seja, o interesse dos educadores pela psicanálise, gerou um interesse na psicanalista pela educação. Último fator que será nomeado, parte das falas dos professores durante as palestras dadas, bem como dos discursos na clínica psicanalítica de alunos que se queixavam sobre o ensino nas áreas de ciências.

Diante disso, foi possível examinar a viabilidade de observar os encontros de um projeto de formação inicial de professores, nas áreas de ciências, que já apresentava um espaço que estimula uma investigação crítica e reflexiva sobre a prática docente (PIMENTA, 2002), sendo, portanto, este pertencente ao Programa Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar, subgrupo química, da universidade que a pesquisadora realiza sua pós-graduação. O presente trabalho integra o Programa de pós-graduação em Educação Científica e Ambiental, na linha de pesquisa, Linguagens, Práticas e Processos na Educação em Ciências. A Residência Pedagógica é um projeto Institucional e, nesta universidade, a pesquisadora já realizou parcerias no que se refere a palestras e atividades com professores e alunos.

Ainda neste sentido, a professora orientadora do grupo Residência Pedagógica, subgrupo química, e orientadora da presente pesquisa, também demonstrou interesse nos estudos e pesquisas psicanalíticas enquanto problematizadores da prática docente.

Posto isto, é importante pontuar que a demanda por estudos sobre formação de professores no ensino de ciências que recorrem a um referencial psicanalítico e se orienta com a perspectiva de que o inconsciente permeia as relações de ensino, vem aumentando (KUPFER, 2011). Portanto, foi considerado válido explorar os trabalhos já publicados que realizam um diálogo entre os dois campos, psicanálise e educação e, por isso, foi feito um levantamento bibliográfico para iniciar as discussões.

Os trabalhos publicados nos dizem que não há garantias de eficácia no processo de ensino e aprendizagem a partir de metodologias que se diferenciam das tradicionais. No entanto, a prática reflexiva que vem sendo crescentemente considerada no campo da formação docente, pode ser uma aliada na problematização das lacunas presentes neste processo, e que a psicanálise pode contribuir para a reflexão docente como potencializadora dessas reflexões, ampliando a capacidade de pensar do professor e a

capacidade de se posicionar diante da sua prática (ASSIS 2002; ALTARUGIO E VILLANI 2010; BAROLLI, VALADARES, VILLANI 2006; DUPAS 2008; PENNACHIN E ALTARUGIO 2015).

Entretanto, os trabalhos também levantam a necessidade de aprofundar e realizar novas pesquisas no campo da psicanálise e educação, com o intuito de suprir lacunas e manter uma contínua busca por conhecimentos, o que justifica a realização desta pesquisa (ASSIS 2002; PEREIRA 2013; KUPFER 2010; VILLANI 1999).

Sendo assim, a escolha do referencial psicanalítico se deu unindo duas demandas. A primeira, caracterizada pela escassez observada, a partir do levantamento bibliográfico, no qual foi possível perceber que é restrito o referencial que aproveita todo o potencial que a vasta teoria psicanalítica apresenta (ASSIS 2002; VILLANI 1999). As pesquisas, concordam com a necessidade de aprofundamento dos estudos com os diferentes referenciais que a psicanálise proporciona, como por exemplo, o referencial bioniano (ASSIS 2002; VILLANI 1999; DUPAS 2008).

A segunda demanda é caracterizada pela delimitação do objetivo geral da pesquisa, de problematizar a linguagem inconsciente da relação professor e aluno e observar as condições implicadas por um ambiente grupal. Portanto, essa pesquisa recorre a Freud, Klein, Winnicott e principalmente Bion, realizando um estudo dos estados primitivos da constituição do sujeito e sua relação com o aprender. Ambas as demandas corroboram com a relevância da presente pesquisa. Logo, este trabalho pode servir como base de novos estudos.

E, desta forma, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa:

- Como identificar e compreender se existe uma necessidade de ampliar a reflexão que o professor em formação inicial apresenta sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir do referencial psicanalítico?

E, para então nortear nossas investigações e delimitar um caminho exploratório, apresenta-se como objetivo geral,

- Compreender se existe necessidade de ampliação da reflexão que o professor em formação inicial realiza sobre a prática docente, o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir de um estudo que problematiza a linguagem inconsciente da relação professor e aluno, usando como principal orientação o conceito de continente e conteúdo e ambiente grupal (BION, 2004).

Para entendermos o percurso que seguirá o trabalho a partir do objetivo acima, apresenta-se enquanto objetivos específicos,

- Observar os encontros da Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar Subprojeto Química Filosofia, subgrupo química, (RP, subgrupo química) para identificar concepções, demandas e angústias dos professores em formação, sobre a prática docente e o ensino de ciências;
- Problematizar e levantar questões sobre a possibilidade de o ensino ser atravessado por condicionantes inconscientes, usando das teorias bionianas, de continente e conteúdo e teorias de grupo.
- Realizar uma discussão no grupo com estudos das teorias bionianas, de continente, conteúdo e teorias de grupo.
- Analisar as concepções manifestadas pelos professores em formação inicial sobre a prática docente, por meio das falas do grupo em associação livre;
- Oferecer um cenário de possibilidades aos participantes da pesquisa para um auto olhar, tanto enquanto sujeito, tanto enquanto um sujeito que se constrói professor.

Já para amparar a observação realizada na Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar, subgrupo química, se fez necessário partir de um estudo teórico do campo psicanalítico aplicado ao campo do ensino de Ciências. Desta forma, o referencial teórico consistiu em explorar o formato e objetivo da Residência Pedagógica Subgrupo química, a partir das próprias referências lidas pelo grupo em seus encontros para, então, explorar a temática da formação de professores e, enfim, investigar o referencial psicanalítico.

A discussão da pesquisa nos leva a pensar em um grande desafio, ou seja, uma formação docente que contemple saberes docentes para além dos saberes conceituais e que aponte a responsabilidade do professor para além dos aspectos cognitivos, que compreenda um olhar para os sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem, se responsabilizando por orientar no suporte e na significação das ansiedades e afetividades próprias do ambiente de sala de aula (BAROLLI, VILLANI, 1988).

Portanto, justifica-se essa pesquisa também pela contribuição que ela pode oferecer na possibilidade de mudanças da reflexão docente, compreendendo o sujeito de forma ampliada, alcançando, assim, o objetivo de formar cidadãos mais preparados para assumir responsabilidades e ações conscientes na sociedade.

A metodologia utilizada no trabalho, foi escolhida a partir de uma crítica ao olhar positivista naturalista que acaba priorizando aspectos exclusivamente cognitivos na formação docente, e assim, buscando uma restituição da subjetividade e intencionalidade do sujeito, procurando, então, uma investigação que faça uma relação entre o subjetivo e o cognitivo, o histórico e o cultural (HUSSERL, 2008). Desta forma, caracteriza-se como uma metodologia fenomenológica (BICUDO, 1994).

Considerando que o sujeito é marcado pelo meio social e temporal, precisamos entender o contexto em que está sendo desenvolvida a pesquisa. Assim, iniciamos a pesquisa no ano de dois mil e vinte, ano marcado pela pandemia, caracterização dada pela Organização Mundial da Saúde, devido a distribuição geográfica de um vírus, nomeado de Covid-19.

O cenário pandêmico é uma realidade nova, que exigiu diversas adaptações e mudanças. As escolas ficaram fechadas durante um tempo, e o retorno se deu de forma remota. Esse movimento do presencial para o remoto encontrou muitas resistências, dificuldades e limitações, que também desnudou uma desigualdade social. No entanto, o ensino remoto foi o que viabilizou a realização de algumas atividades escolares.

As diversas mudanças no cotidiano, no desenho familiar, na forma de trabalho, na vida econômica e além das muitas famílias em luto, marcaram a saúde mental e o modo como as mesmas se relacionam com o mundo. Sendo assim, a mudança do presencial para o remoto na RP subgrupo química, também deve ser considerada ao observar as percepções que os membros do grupo sentem em relação às experiências vinculares com o conhecimento e com os sujeitos do grupo.

As fontes de informações desta pesquisa foram obtidas diretamente pela pesquisadora, ao participar, observar e gravar os encontros do grupo RP, subgrupo química. Ainda, outros dados foram obtidos por fontes indiretas, por meio de entrevistas individuais, que ilustram as concepções, demandas e angústias sobre a prática docente pelos residentes.

Também foi realizado um encontro com o grupo, realizado pela pesquisadora, propondo um momento de estudo e reflexão da prática docente, a partir da problematização da subjetividade envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Foram realizadas discussões, orientadas por conceitos psicanalíticos, empregando nas experiências dos residentes referentes aos trabalhos em grupos e nas elaborações e aplicações das sequências de aulas.

A análise dos dados coletados foi produzida a partir da transcrição literal das entrevistas e gravação das conversas mediadas, seguido das leituras das transcrições, análise qualitativa e interpretação das falas dos participantes da pesquisa, amparada pela fenomenologia (BICUDO, 2011).

Portanto, após apresentação das principais pesquisas que unem os campos da educação e psicanálise, exploração do problema de pesquisa e objetivos da pesquisa, fundamentação do aporte teórico e apresentação das análises dos resultados, convoca-se uma breve discussão apresentada nas considerações parciais deste trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

*Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.*
(Cora Coralina, 1997, p. 139)

Muitos estudos e pesquisas demonstram que já passamos por uma concepção de unidade e teorias absolutas, caminhamos por construções racionais e nos encontramos com o implicar de sujeitos historicamente determinados (ALMEIDA, 1997). Sendo assim, partindo do entendimento que o campo da educação científica envolve condicionantes subjetivas e que o sujeito estabelece uma relação vincular e de interação com o conhecer, vamos desenvolver, neste trabalho, um estudo que atua com a perspectiva de que o inconsciente permeia as relações de ensino.

Posto isto, o texto fará um diálogo com diversos pensamentos, autores e filósofos, em seus diferentes espaços e tempos. Nesses caminhos, não lineares, em que as teorias e estudos sobre o conhecer, ora se esbarram e ora se distanciam, foi possível, de forma gradativa, construir um reconhecimento do meio cultural e social em que o sujeito está envolvido. E a Psicanálise, enquanto um movimento emancipador, “é uma das disciplinas responsáveis, em nosso tempo, pelo resgate do sujeito” (KUPFER, 2000, p. 121). Assim sendo, interpreta o conhecer a partir de uma série de mudanças da relação entre o sujeito e o conhecimento científico.

Este projeto deve ir além da teoria do conhecimento psicanalítico e caminhar em direção às construções sistemáticas das diversas ciências e saberes humanos, realizando uma epistemologia do próprio discurso psicanalítico, para então pensar e interpretar a prática docente a partir da Psicanálise.

No entanto, essa não seria uma proposta de dar conta, por si só, do discurso analítico e crítico de um conhecimento.

E para investigar essas conjecturas, do ponto de vista explicativo, se faz necessário partir de um estudo teórico do campo psicanalítico aplicado ao campo do ensino de ciências. Visto que, de acordo com, Villani e Barolli (2007, p. 385) “o poder explicativo de seu referencial teórico em relação aos dados escolhidos, converge-se para validar o trabalho”.

2.1 Formação Docente

Muitas pesquisas têm demonstrado que há uma busca por mudanças na formação inicial de professores, partindo do entendimento que os segmentos educativos são resultantes de processos socioculturais que abarcam a formação de mentalidades educativas, valores normativos, princípios sociais e econômicos, que nos levam a concepção de que a educação é um fruto histórico. Desta forma, é necessário apresentar uma visão de uma educação que considera o sujeito imerso, de acordo com Pérez e Gómez (1997, p. 103), em um “mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios, simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.”

Logo, falar em formação docente nos coloca frente a desafios que contemplam percepções e concepções, que de acordo com Bandeira (2006, p. 03), são “epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos”. Assim sendo, essa formação precisa contemplar uma gama diversa de habilidades, conhecimentos teóricos, saberes docentes, identidade profissional e compreensão do ensino enquanto realidade social (PIMENTA, 1999).

Neste contexto, as habilidades e conhecimentos teóricos, bem como os saberes docentes, devem ser fundamentados, visto que ministrar aulas envolve o domínio de competências específicas, que devem ser desenvolvidas a partir de abordagens e metodologias que ofereçam suporte a compreensão profunda da prática docente (VASCONCELLOS, 2000).

Ainda neste sentido, compreender a prática docente diz respeito a entender também os dilemas da relação teoria-prática, já que, de acordo com Pimenta (2002, p.28) “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. E, portanto, não há uma dissociabilidade ou uma dicotomia na relação teoria-prática, sendo assim,

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprio como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.28)

Isto posto, compreender a prática docente também é entender que o professor é mais que um repetidor de conhecimentos ou alguém que informa sobre conhecimentos já existentes e, portanto, é um profissional consciente, crítico, que investiga sua própria prática e se implica numa capacidade de investigar os conhecimentos.

Partindo destes princípios, Carvalho e Gil-Pérez (2003), apontaram que os professores devem “saber” e “saber fazer”. Em outras palavras, os professores devem conhecer o conteúdo da disciplina, os conceitos e teorias integrados à construção histórica do conhecimento, suas limitações e dilemas, apontando assim para as interações ciência, tecnologia e sociedade. Os professores também devem questionar e criticar as concepções sobre o ensino e aprendizagem de senso comum, bem como criticar o ensino por acúmulo ou transmissão de conhecimentos, buscando significar e argumentar sobre essas concepções. Ou seja, é importante manter uma formação constante que também possa associar o ensino e a pesquisa (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2003).

Outro ponto que é contemplado é saber fazer avaliações, de tal modo que o aluno tenha uma referência de seu desenvolvimento permitindo assim, perceber evoluções em seu processo. E por fim, saber propor abordagens de ensino que reconheçam a construção do conhecimento como forma de aprendizagem, portanto um ensino sustentado pela solução e tratamento de situações problemas (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2003). Como por exemplo, o ensino por investigação (SASSERON, 2015), que será abordado com maior detalhamento no capítulo seguinte.

Por conseguinte, a presente pesquisa compreende o conceito de professor como epistemólogo de si mesmo, que para Moraes (2003, p.105) “constitui-se em uma das formas de pôr em prática a reflexão na ação e sobre a ação, tornando o professor sujeito ativo de sua prática”.

Esse professor é aquele que estuda as suas próprias construções do ensino e da aprendizagem, tanto pelo viés da teoria do conhecimento, quanto pela historicidade e filosofia do saber. Moraes (2003), destaca que o ensino de ciências está diretamente vinculado às concepções dos professores sobre a educação e a natureza do conhecimento científico. As construções do ensino e da aprendizagem referem-se à interação teoria e prática, incluindo as construções de significados da prática docente durante sua formação, como também, em um segundo momento, a construção de outros significados que resultam das experiências de sala de aula enquanto professor (MORAES, 2003). Portanto, é lançar um olhar crítico de compreensão de todas essas construções.

Posto a noção de professor como epistemólogo de si próprio, e fazendo um diálogo com a psicanálise, poderíamos incluir que, para além da compreensão das construções do processo de ensino e aprendizagem, é importante compreender o desenvolvimento psíquico do sujeito que permite o conhecer (ASSIS, 2002). Ao optar por um referencial

psicanalítico, tomamos o cuidado de não categorizar a visão sobre a prática docente, sendo vista exclusivamente pelo olhar do inconsciente, mas, levamos em consideração sua natureza biológica, psicológica, sociológica e sua natureza cultural.

E para falar do sujeito professor, precisamos considerar o tempo, o espaço, grupos de trabalho, organizações e instituições a qual pertencem. Para corroborar com este pensamento sobre os professores, aproveito as palavras de Tardif (2014, p.16) ao nos advertir de que “é preciso levar em conta o que eles nos dizem sobre suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações etc.”.

Sendo assim, quando destacamos a postura de um professor que estuda suas próprias construções do ensino e aprendizagem, estamos falando sobre construções no que tange aos conhecimentos que marcam a atividade educacional e o mundo escolar (RAMOS, 2007). Esses conhecimentos se caracterizam por sua pluralidade e se manifestam, diariamente, nas salas de aulas e no ambiente escolar, sendo, portanto, desde o conhecimento científico, acadêmico, conhecimentos artesanais adquiridos pela experiência, conhecimentos baseados na argumentação racional, bem como os subjetivos, que incluem crenças, valores pessoais e identificações.

Desta forma, é importante situarmos o conhecimento do professor que está, de acordo com Tardif (2014, p.15), “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, de forma a captar sua natureza social e individual como um todo.”

Logo, percebe-se a possibilidade de se realizar investigações sobre o professor e sua prática docente a partir de diferentes teorias e metodologias, dentro das mais diversas concepções. Neste trabalho, procuramos evitar uma redução dos saberes dos professores às abordagens por competência, tecnicistas, concepções sociológicas tradicionais e a redução aos processos psicológicos (RAMOS, 2007).

É válido ressaltar aqui, que ao falar sobre um professor que faz uma reflexão e uma crítica à sua própria prática docente, ou um professor que investiga sua prática, usamos a expressão professor reflexivo, e aqui estamos falando de um movimento teórico que compreende o trabalho docente e não estamos somente adjetivando o professor (PIMENTA, 2002).

Deste modo, o professor reflexivo pode ser compreendido como aquele que valoriza a experiência e a reflexão na experiência, propondo uma epistemologia da prática (PIMENTA, 2002). E desta forma, os currículos dos cursos de formação docente poderiam incorporar essa concepção desde o início da formação e não somente em estágios, por exemplo.

Um importante instrumento no processo de reflexão sobre a prática docente, é realizar um registro escrito, dos pensamentos, das ações e dos sentimentos do professor em formação inicial e ou continuada, usando uma espécie de diário de campo. É válido realizar um pequeno comentário sobre esse instrumento, visto que, mais adiante, mostraremos que a Residência Pedagógica subgrupo química faz uso deste recurso em seu processo de reflexão. Pesquisas demonstram que o uso do diário de campo favorece a reflexão de dilemas, de tal forma que possibilita mudanças e melhorias nas ações dos professores em formação inicial e, portanto, da prática docente (BARBOSA, 2017).

Segundo Zabalza,

O diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores (diários expressivos e auto-expressivos): são os diários que centram a sua atenção nos sujeitos que participam no processo didático. São muito descritivos, a respeito das características dos alunos (o diário refere constantemente o nome dos alunos, o que cada um deles faz, como vão progredindo, como o professor os vê, etc.), incluem com frequência referências ao próprio professor, como se sente, como atua, etc. O fator pessoal predomina sobre o fator tarefa (ZABALZA, 2004, p. 110, 111).

No entanto, apesar de a escrita acontecer de forma individual, o professor formador pode abrir um espaço de partilha das reflexões e orientar nos questionamentos, dilemas e até mesmo fundamentação das temáticas cotidianas que podem surgir durante o processo formativo. Neste sentido, o processo de reflexão não acontece de forma isolada e individual, já que contempla a imersão do sujeito em um espaço e em uma determinada época.

Logo, também é importante ter uma cautela para não reduzir a reflexão, de acordo com Pimenta, (2002, p. 29) no “‘trabalho docente em sala de aula’, sem dar o devido valor ao que ‘condiciona a prática profissional’”.

Neste contexto, a reflexão não deve servir somente para que o professor identifique qual discurso a sua prática se enquadra, se é no ensino tradicional ou se busca, por exemplo, abordagens construtivistas. Assim sendo, Charlot (2002, p. 108), nos adverte que “o discurso é pedagogicamente correto, mas na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor em sala de aula.”

E assim, Charlot (2002, p. 110) avança ao dizer que “a questão central de tudo isso é a prática do aluno, não é a prática do professor, o que importa é a prática do aluno”. Os resultados da prática do professor dependem de como essa prática produz efeitos na prática do aluno. Posto isto, Charlot (2002, p. 111) compartilha algo de sua experiência e de suas pesquisas com professores, no qual diz, “vou falar de uma

experiência que cada um de nós já viveu como professor, de um sofrimento metafísico. Estou ensinando uma coisa para uma criança, estou explicando, mas ela não me entende. Não posso compreender por que ela não me entende, uma coisa tão simples e ela não me entende.”

Aqui, somos advertidos de um mal-estar que o professor experiencia nas lacunas que existem no processo de ensino e aprendizagem. Existe na situação colocada, uma cognição que está funcionando, existe um racional, no entanto, ao falar do sujeito humano, existe também uma singularidade e é a singularidade que responde, é ela quem não está aprendendo (CHARLOT, 2002).

Portanto, os mecanismos construtivos do saber não dão conta sozinho do processo do aprender, é preciso que o aluno se implique numa atividade intelectual. Posto isto, é importante no processo de reflexão sobre a prática docente, questionar o que leva um aluno a se implicar em uma atividade intelectual, voltando a atenção para os condicionantes da prática e escutando o que a singularidade tem a dizer (CHARLOT, 2002). Nas palavras de Charlot,

Não me importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, pedagogia antiga e todo esse debate. Importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não uma atividade intelectual? Essa é uma questão central; a outra é qual é o sentido desta situação para o próprio aluno e uma terceira, qual o prazer que o aluno pode encontrar numa atividade intelectual. Se resolvemos essas três questões resolvemos as questões mais importantes. (CHARLOT, 2002, p. 111)

Charlot (2002) relembra o que Freud diz sobre a impossibilidade da atividade pedagógica, e o cita para falar sobre esse descontrole dos resultados, da imprevisibilidade, de um desarranjo do processo de ensino e aprendizagem.

E sendo assim, nos diz sobre uma relação professor e aluno que é marcada por uma dependência, na qual o professor exerce um poder sobre o aluno, ao mesmo tempo que esse aluno é detentor de um poder que diz algo sobre esse professor. O professor só alcança um resultado se o aluno deseja e se dispõe a realizar uma atividade intelectual.

Neste sentido, Charlot (2002) faz uma analogia ao que acontece em um setting de psicanálise, ou seja, o analista só alcança aquilo que o analisando se propõe a trabalhar.

Portanto, chegamos em um ponto da discussão que ainda pode ser ampliado. No entanto, aqui nos encontramos com a importância de olhar com atenção para aspectos subjetivos

que atravessam o processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente, esses aspectos devem ser contemplados na reflexão sobre a prática docente.

A proposta não deve caminhar rumo a uma priorização dos aspectos subjetivos em detrimento dos cognitivos, ou dos aspectos sociais e políticos em detrimento de aspectos curriculares e culturais, por exemplo. A proposta deve caminhar para o desenvolvimento de uma competência de realizar cruzamentos entre conceitos, teorias e conhecimentos das diversas áreas das ciências (CHARLOT, 2002).

Seguimos discutindo e relacionando os referenciais aqui expostos com as práticas da Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar-Subgrupo Química.

2.2 Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar – Subgrupo Química

Vamos iniciar essa descrição e entendimento sobre o formato e objetivos da Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar, Subgrupo Química (RP subgrupo química) a partir das próprias referências lidas pelo grupo em seus encontros, para então apresentar o referencial psicanalítico nos próximos capítulos.

É sabido que os cursos de licenciatura em Ciências estão buscando reformular os seus currículos, preocupados com a necessidade de considerar as deficiências do modelo tradicional de ensino e, desta forma, propor uma abordagem que supere o ensino pautado na transmissão de informações e aspectos exclusivamente conceituais (SUART, 2018).

Neste sentido, diversos cursos de formação estão se propondo a desenvolver possibilidades para o professor que promova o desenvolvimento de uma capacidade de se transformar ou se implicar em um processo reflexivo sobre a própria prática docente (BRYAN; RECESSO, 2006). Ainda neste contexto, é possível dizer que a RP subgrupo química é um programa que se propõe nesta busca.

Posto isto, é válido dizer que a formação docente se desenvolve a partir, de acordo com Alarcão (1997, p. 7), “de percursos diferenciados de acordo com as pessoas que dela são sujeitos e objeto e os contextos em que ocorre”. Sendo assim, os professores vão construindo “maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p.16).

Não obstante, na RP subgrupo química, é possível identificar essa construção e é válido recorrer ao que Carvalho e Gil-Pérez (1992) sustentam, ao nos dizer sobre conhecimentos teóricos da aprendizagem em ensino de Ciências enquanto estruturais para a construção de um profissional ativo e reflexivo no processo de ensinar,

consolidando, assim, dois preceitos básicos, “saber” e “saber fazer” (CARVALHO, 2011).

Esses preceitos básicos dizem respeito, de acordo com Carvalho e Gil-Perez (2001), ao conhecimento que o professor possui do conteúdo da disciplina, a postura questionadora frente ao conhecimento de senso comum sobre o ensino e a aprendizagem, aos dilemas entre concepções alternativas e conhecimento científico, entre outros que buscam criar um ambiente favorável ao ensino.

Esse ambiente questionador e ativo na relação teoria-prática, marca os encontros da RP subgrupo química, principalmente no que se refere às elaborações das sequências de aulas e regência das aulas nas escolas parceiras, que serão mais descritas nos próximos parágrafos.

As discussões no grupo RP caminham para o estabelecimento de um distanciamento da ideia e do pensamento do profissional docente de ser um mero reprodutor do conhecimento e de práticas que lhe são exteriores para a construção de um profissional ativo e reflexivo, isto é, de acordo com Alarcão (2011, p. 44), uma “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo”.

É válido destacar aqui a proposta da RP, subgrupo química, de buscar trazer subsídios à análise sobre a prática docente, que condiz com o modelo de Zabala (1998). Um modelo que argumenta e contradiz aquele professor aplicador de fórmulas herdadas da tradição e caminha, então, fundamentado na capacidade reflexiva do docente, e, portanto, adverte sobre a necessidade de uma constante avaliação do trabalho por parte do docente (ZABALA, 1998). Para tal, de acordo com Suart (2018, p.3),

[...] os cursos de formação de professores de Ciências precisam oferecer condições para que os licenciandos aprendam e discutam não apenas os conteúdos específicos da disciplina, mas para que eles tenham acesso a novas metodologias de ensino e aprendizagem para que possam refletir criticamente sobre elas. (SUART, MARCONDES, 2018, p.3)

Neste contexto, a RP, subgrupo química, se constrói na proposição de um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente reflexivo, estabelecendo vínculos e condições que delimitam as concepções pessoais sobre si e sobre a prática docente.

Portanto, a construção de saberes científicos, históricos, éticos, filosóficos e epistemológicos orientam a formação de professores que se propõem, na prática docente, formar cidadãos críticos, que possam compreender sua realidade, a questionando e participando ativamente, bem como, de forma responsável na sociedade.

Um dos objetivos do grupo RP, subgrupo química, é estabelecer parcerias entre a instituição universitária de formação e as escolas da Educação Básica, que são chamadas de escolas-campo. Para cada uma das escolas participantes do Programa é realizado um processo seletivo que seleciona um (a) professor (a) do ensino médio/fundamental que cumprirá a função de preceptor dos bolsistas da Residência Pedagógica. Essa função diz respeito à aproximação dos professores em formação inicial da realidade vivida nas salas de aulas das escolas-campo, o que potencializa as discussões dos dilemas sobre a relação teoria-prática.

Há também uma aproximação dos residentes com documentos curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, entre outros documentos relacionados às escolas-campo.

Desta forma, são construídos estudos curriculares que questionam o quê, como, porque, e para quê, foi construído determinado currículo.

Dentro das diversas teorias do currículo, de acordo com Silva (1999, p. 14), a “questão central” é fundamentada em o que ensinar. Buscar o que ensinar, orienta toda construção curricular, sendo necessário então, procurar, a partir de fundamentações, selecionar o que é importante saber. E para responder o que é importante saber, é necessário responder o que a pessoa que vai conhecer algo deve se tornar (SILVA, 1999).

As tipologias de Zabala (1998) orientam esse pensamento ao nos apresentar o que se deve aprender, enquanto tipologia factual e conceitual; o que se deve fazer, enquanto tipologia procedimental e como se deve fazer, enquanto tipologia atitudinal. Desta forma, antes de prosseguir, é válido dizer que, para Sasseron,

À parte as questões filosóficas sobre disciplinas e currículos, o ensino das ciências da natureza ganha aval e importância na consideração das ciências não apenas como um corpo de conhecimentos organizado e legitimado pela sociedade humana, mas, sobretudo, pelo transbordamento das questões que envolvem as ciências para além da esfera de seu contexto de produção (SASSERON, p.52, 2015).

Posto isto, a RP subgrupo química, apresenta um desenho em que a proposta é de uma formação compartilhada entre residentes, preceptores e orientadores, construindo, assim relações que podemos estabelecer como vínculos com as experiências vividas (ZABALA 1998). Sendo assim, objetiva possibilitar uma potencialização das alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida, ou seja, o de formar professores com compromisso político, social, ambiental e cultural.

E para tal, uma das atividades, da RP subgrupo química, que estabelecem

vínculo com esse compromisso, ou seja, que possibilita desenvolver habilidades e competências para alcançar tal objetivo, são as discussões reflexivas sobre textos, artigos, além das regências e análises das atividades desenvolvidas.

A RP subgrupo química também apresenta um cronograma contemplando estudos diversos, com o intuito de colocar em prática, metodologias que se apoiam na construção ativa do conhecimento pelo aluno, o posicionando como um investigador sobre um problema e o orientando na busca por habilidades para resolver situações variáveis (GIL, PEREZ 1988).

Portanto, os encontros da RP subgrupo química apresentam estudos dirigidos, encontros reflexivos e desenvolvimento de ações, como as regências. E para estruturar e registrar o desenvolvimento dos estudos e experiências vividas na RP, subgrupo química, são realizadas notas por meio de relatórios, diários de campo, ata de reuniões, portfólios reflexivos e gravações dos encontros e das ações realizadas com e nas escolas.

Outro aspecto que os residentes são instigados, está relacionado ao conhecimento do contexto e cultura escolar a partir da sua estrutura organizacional e física. Para tal, é proposto que realizem um reconhecimento escolar a partir de questionários e visitas às escolas.

Neste sentido, Zeichner e Liston (1996, p.6), explicitam características básicas atribuídas ao professor reflexivo, de estar atento “para o contexto institucional e cultural no qual ensinam” e desse modo, os professores “tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança e, assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional”.

Portanto, é importante olhar a ambiência no qual a escola se constitui, observando o espaço físico que reúne sujeitos diferentes, cada qual com uma experiência de vida, com realidades sociais, econômicas e culturais distintas. A própria escola também possui uma identidade cultural definida por uma relação dialética de regulação e crescimento espontâneo (EAGLETON, 2005). É preciso marcar que, segundo Sasseron,

[...] dimensões históricas e sociais da escola podem influenciar a maneira como os conteúdos são trabalhados e, eventualmente, influenciar o estabelecimento da própria cultura escolar, podem, inclusive, acarretar na abordagem de disciplinas escolares que pouco ou quase nada se relacionam com a área de conhecimento que representam. (SASSERON, p.53, 2015).

Prosseguindo, então, dentre as atividades previstas na RP subgrupo química, está a elaboração dos planos de aula e de intervenções pedagógicas nas salas de aulas das

escolas-campo por meio do desenvolvimento de sequências de aulas investigativas. Os planos de aula consideram a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e o papel das atividades que são propostas (ZABALA, 1998).

Diante disso, a elaboração dos planos de sequências de aulas é apresentada nas reuniões e são avaliados e discutidos pelo grupo a partir de questionamentos e reflexões dos objetivos, dos formatos metodológicos, da problematização e da fundamentação curricular. Essas análises são realizadas em conjunto, ou seja, residentes, preceptores e orientadores, que buscam promover uma postura investigativa diante da própria prática pedagógica. Portanto, a construção das sequências de aula e suas análises, intenciona um papel ativo dos residentes na busca pelo entendimento dos temas curriculares das ciências (SASSERON, 2015).

Ainda neste sentido, as sequências de aulas, bem como a regência nas escolas-campo, possuem uma perspectiva interdisciplinar. Desta forma, o Projeto Residência Pedagógica, une dois subgrupos, no qual a química está acompanhada do subgrupo filosofia. O viés interdisciplinar é marcado por uma história de pesquisas, estudos e encontros que buscavam identificar e avaliar o potencial de colaboração em relação ao ensino e à pesquisa diante da evolução do conhecimento imerso na sociedade. Logo, há variações nos conceitos e nomenclaturas do trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 1994).

Portanto, um dos estudos propostos na RP, subgrupo química, voltava os olhos para o cuidado e cautela com possíveis distorções na visão apresentada de uma proposta interdisciplinar, evitando-se assim, nas palavras de Fazenda (1994, p.23) “se aventurar a praticar o novo sem reflexão”.

Neste contexto, e a partir da compreensão das teorias curriculares, a interdisciplinaridade é reforçada como uma perspectiva diferenciada e significativa em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (FEISTEL, 2012). E para entender o conceito de interdisciplinaridade, nos é necessário elucidar a priori o conceito de disciplinaridade, para então acrescentarmos aqui, o prefixo “inter”, para tal, vamos recorrer a definição de Japiassu,

“disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E “disciplinaridade” significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976,

p. 72).

De posse deste entendimento, ao acrescentar assim, o prefixo “inter”, é possível compreender de acordo Japiassu (1976), como uma integração das disciplinas e seus conteúdos, ou seja, como uma relação em diversos níveis de intensidades dos objetos estudados. Já para Fazenda (2002), a perspectiva interdisciplinar toma a forma de um movimento que busca alcançar uma aprendizagem efetiva num sentido pedagógico.

Não obstante, vamos destacar que, conforme nos diz Rego (2017, p. 11) “independentemente da existência de conceitos de diferentes autores sobre a interdisciplinaridade, sua característica sempre será pautada na tentativa de evitar um saber fragmentado das ciências e dos conhecimentos”.

Nesta perspectiva, é possível dizer que as atividades de elaboração de sequências de aulas a partir de uma perspectiva interdisciplinar, bem como o reconhecimento escolar destacado nos parágrafos acima, estabelecem uma associação da cultura escolar com o currículo científico. Assim sendo, essa associação entre as atividades permite realizar uma análise reflexiva da cultura científica que a escola apresenta, sendo esta, um “conjunto de ações e de comportamentos envolvidos na atividade de investigação e divulgação de um novo conhecimento sobre o mundo natural” (SASSERON, p. 55, 2015).

Considerando esses pensamentos, os currículos que buscam atender uma cultura científica que ultrapassa o ensino mecânico das ciências, estão colocando em destaque a abordagem de ensino por investigação (SASSERON, 2015). O ensino por investigação pode ser entendido como ações estruturadas no qual, de acordo com Suart (2018, p.3)

os estudantes terão a oportunidade de buscar explicações para uma situação problema norteadora, propor hipóteses e avaliar dados à luz de conhecimento científico, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, argumentativas e aquelas relacionadas à Alfabetização Científica (AC). (SUART, p.3, 2018).

Ainda de acordo com Suart, (2018, p.5) “desenvolver propostas investigativas torna-se mais complexo quando pensamos em um professor em formação inicial ou em início de carreira, já que ele terá de enfrentar diversas situações desconhecidas relacionadas ao ambiente escolar.” E é exatamente neste sentido que a RP, subgrupo química, busca possibilitar aos residentes um amparo nos dilemas cotidianos e na construção de uma postura questionadora. Sendo assim, Suart (2018, p.5) corrobora ao considerar que,

[...] a formação inicial de professores deveria dar oportunidade para os licenciandos refletirem sobre suas próprias concepções, sobre os fundamentos teóricos relacionados à temática em discussão, neste caso o ensino por

investigação e a alfabetização científica, bem como, possibilitar aos futuros professores elaborar e ministrar atividades inovadoras, de forma a evoluir suas concepções e melhorar as suas práticas em sala de aula, refletindo sobre elas. (SUART, 2018, p.5)

É válido ressaltar que, pensando nas condições necessárias à formação inicial de professores, no que diz respeito à reflexão de suas próprias concepções, bem como situações desconhecidas do ambiente escolar, podemos falar sobre uma necessidade de adequação dos currículos das escolas e não somente do curso de formação de professores.

Logo, é possível contemplar discussões a respeito do ambiente que o professor trabalhará, sobretudo no que concerne, de acordo com Pimenta (2009, p. 25), “a condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas”. Sendo assim, colocamos novamente em pauta, questões como projeto político pedagógico, cultura escolar, identidade cultural, e outros que são abordados nas atividades da RP subgrupo química, a partir das elaborações, aplicações e análises das sequências de aulas, bem como atividades de reconhecimento escolar.

Posto isto, também é possível acrescentar pautas na RP subgrupo química, como a autonomia dos professores e das escolas, condições de trabalho e salários, relações sociais e afetivas, desinteresse pelo conhecimento, identidade docente e outros (PIMENTA 2009, p. 25).

Logo, fica evidente que é necessário apresentar uma “valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor” (ALMEIDA, BIAJONE, 2007, p.283). Esses aspectos da história individual e profissional do docente, compreendem a ideia de identidade docente, que para Moraes (2008, p. 229) “é construída de maneira crescente e recursiva mediante processos de autorreflexão e de auto-organização constante, nos quais o produto é, ao mesmo tempo, causa e causante daquilo que produz”. No entanto, Morin (2006, p.4) nos diz sobre uma negligência da ideia de identidade,

É curioso que nossa identidade seja completamente ignorada pelos programas de instrução. Podemos perceber alguns aspectos do homem biológico em Biologia, alguns aspectos psicológicos em Psicologia, mas a realidade humana é indecifrável. Somos indivíduos de uma sociedade e fazemos parte de uma espécie. Mas estamos em uma sociedade e a sociedade está em nós, pois desde o nosso nascimento a cultura se imprime em nós (MORIN, 2006, p. 4).

Partimos de uma concepção de identidade que não é àquela que está acabada, pronta, fechada, e sim uma ideia de processo, de constante construção, considerando todos os processos interativos, culturais, vinculares, num espaço e tempo.

Para Tardif (2013), a evolução histórica do ensino se configura de forma identitária a figura do professor. De acordo com o autor,

Podemos dizer que a evolução do ensino escolar moderno passou por três idades que correspondem cada uma a um período histórico particular: a idade da vocação que predominou do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão, que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX (TARDIF, 2013, p. 554).

A idade da vocação, séculos XVI e XVIII, de acordo com o autor diz respeito a uma ideia missionária, como se o professor nascesse com um dom, como uma justificativa que transcende o racional. Nesta época, os professores eram majoritariamente mulheres e nas palavras de Tardif,

As “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas e serviam de justificativa à ausência de formação: amor pelas crianças, obediência, devoção, espírito de sacrifício, espírito de servir. (TARDIF, 2013, p. 555)

Já a idade do ofício, a partir do século XIX, marca um ensino que passa a integrar a estrutura do Estado, caracterizada pelo surgimento das massas de trabalhadores (TARDIF, 2013). Dessa forma, passa a ser exigido uma formação específica para o exercício da docência e as mulheres conseguem alcançar uma carreira. A identidade do docente na idade do ofício, de acordo com a pesquisadora, Lefone (2016, p.10), “ainda era concebida a figura do docente, a confiabilidade estatal, o professor era visto com figura confiável, e sua função era atrelada ao compromisso virtuoso do ensinar”.

E no que diz respeito a formação do docente, carregava um caráter reprodutivista, como uma ação docente por imitação, tecnicista e também conteudista (TARDIF, 2013).

Continuando a elucidar a história do ensino e a identidade do professor, vamos então, para a idade da profissão, no qual Tardif, nos diz que o objetivo desta época, caminhamos agora para o século XX, é alcançar democracia e autonomia, no entanto, o objetivo é barrado por outras formas de controle. De acordo com o autor,

O objetivo declarado é o de reduzir o peso da burocracia e os custos da educação, para transferir uma parte dos recursos e das responsabilidades para as “unidades” de base, especialmente os estabelecimentos escolares, aumentando ao mesmo tempo o poder das comunidades e dos atores locais e, mais particularmente, dos funcionários da escola e dos pais. No entanto, essas reformas são acompanhadas imediatamente pela rápida implementação de novos mecanismos de controle, que recebem os nomes de imputabilidade e de prestação de contas, de obrigação de resultados e de contrato de competência, de concorrência e de comparação, ou até mesmo a busca de figurar entre os laureados (TARDIF, 2013, p. 560).

No que se refere à formação docente, passa a ser exigido um elevado nível de

especialização, no qual a intenção é a de promover professores com autonomia funcional, no entanto, Lefone (2016) esclarece bem a dicotomia desenvolvida neste processo,

Apesar da característica reflexiva sobre aprender e ensinar, a lacuna instaurada com essa tipificação formativa gera a hiperespecialização, a dicotomia entre os saberes, além da absurda ideia meritocrática de produtividade da educação, baseada em procedimentos, instrumentos e resultados. (LEFONE, 2016, p.11)

Portanto, a idade da profissão ainda está enraizada nos professores, apesar das reflexões e buscas de novas formas de se entender a docência e o sujeito docente. Os cursos de formação passam a compreender a necessidade de ampliar as dimensões do sujeito, abarcando sua subjetividade. Entendendo assim o sujeito de forma singular e coletiva.

Sendo assim, de acordo com Morin (2006, p.59) “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável”. O que Morin (2006) nos propõe, é que o sujeito deve ser considerado a partir de sua desordem, para que esta seja ponto de partida de mudanças conceituais.

Dessa forma, como dito alguns parágrafos acima, dar voz ao professor, é instituí-lo de vida. E a vida carrega consigo um legado, afetos, uma história, um espaço-tempo que é cíclico e mutável.

Na ânsia de buscar soluções de controle para o processo de ensino e aprendizagem, se esquece, no escuro da sala, as pessoas, os sujeitos. Ao falar de professor nos esquecemos de permitir que o professor o habite em si, antes de atender as demandas do sistema educacional. Cria-se uma rotina, um sistema, um método e se esquece da gente. Que gente? Daquela gente que como nos diz Freire,

O nosso é um trabalho com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (FREIRE, 1996, p. 162-163)

Portanto, a identidade docente deveria começar pelo singular, pela capacidade de se habitar, entender quem se é, para então, se permitir olhar o outro. Logo, instaurando um princípio dialógico, abrindo espaço para as relações entres os diferentes, constituída na alteridade, na relação vincular. Lefone nos diz que,

ser docente requer o rigor do exercício de pensar sobre o sistêmico, o que incide na transformação do eu, portanto, ligado a uma força subjetiva de valores, crenças, intenções, e toda complexidade que reveste o ser humano (LEFONE, 1996, p.23) .

Posto isto, podemos entender o processo reflexivo como uma das possibilidades

de se ampliar de forma qualitativa a reflexão sobre a prática docente, colocando o professor como um ressignificador de sua própria história, individual e coletiva.

Ainda neste sentido, um dos recursos utilizados para a promoção da reflexão e como forma de dar voz ao professor em formação inicial, apresenta-se o uso dos diários de campo, que de acordo com Araújo(et al. 2013),

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54)

No entanto, para além de um registro metodológico, o diário de campo abarca uma visão de mundo do autor, que compreende ideologias, expectativas, conflitos, que também perpassam o campo da subjetividade. Dessa forma, o grupo da RP subgrupo química, ao partilhar desses aspectos, mediado por um professor mais experiente, pode compreender desde dilemas do cotidiano, até confrontar as diversas concepções sobre a prática docente, gerando novos conhecimentos e modos de interpretar a ação docente.

É possível, então, articular a importância dos programas de formação inicial de professores, em possibilitar uma construção de saberes experienciais, que considerem o desenvolvimento da identidade docente. Esses saberes experienciais, de acordo com Tardif (2008, p. 54), “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”. Nóvoa (1993), corrobora com o exposto acima, ao nos dizer que,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1993, p. 25).

Neste contexto, pensando em uma concepção de professor reflexivo como aquele que, de acordo com Pimenta (2002, p.23), busca uma “análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim”, podemos dizer que os programas de formação docente encontram suporte para a construção de uma formação comprometida com os sujeitos.

Ou seja, uma formação que leve em consideração a identidade docente, bem

como os saberes experienciais pensados e investidos, ao se orientar pela concepção de professor reflexivo e adotar abordagens que priorizem a construção ativa e consciente dos conhecimentos.

Portanto, é possível concordar que a Residência Pedagógica, subgrupo química, apresenta uma metodologia que oferece uma oportunidade aos professores em formação inicial de problematizar a prática docente no que se refere aos dilemas teoria-prática, no que tange às dimensões históricas, sociais e culturais da escola, associando-as à teoria de currículo, bem como possibilitar aos futuros professores de refletirem sobre as fundamentações teóricas de abordagens de ensino que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e argumentativas, congruente a alfabetização científica e o ensino por investigação.

No entanto, percebe-se que questões subjetivas, como a afetividade presente no processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na prática docente, apesar de perpassar as reflexões da RP subgrupo química, ainda não há um espaço que aprofunde nos estudos, pesquisas e reflexões que gerem um auto olhar no sentido da subjetividade do sujeito que se constrói professor e que potencialize uma qualidade dessa reflexão.

Observar, investigar e problematizar, de acordo com Pimenta (2009, p. 25) “as demandas da prática, às necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilema de sua atividade de ensinar” atende as necessidades de reflexão das experiências afetivas do professor. Visto que, de acordo com Rossato e Paula (2018, p.2), “a constituição da subjetividade do professor tem sido, por vezes, relegada a um segundo plano ou mesmo ignorada no cotidiano escolar e nos processos de formação inicial”.

Isso não significa que a subjetividade e até mesmo um suporte afetivo, inconsciente ou consciente, não esteja acontecendo nas relações da RP subgrupo química, no entanto, estudar e problematizar sobre essa dimensão, partindo de um referencial que pressupõe que essas dimensões influenciam no ensino e aprendizagem, possibilita uma experiência de reflexão orientada e, portanto, significada e não somente empírica. É válido marcar aqui que os diários de campo apresentam potencialidades que podem servir de instrumento para levantar essa dimensão subjetiva.

Seguimos no próximo capítulo investigando os referenciais psicanalíticos proposto pelo objetivo deste trabalho, sendo eles a relação continente e conteúdo e ambiente grupal (BION, 2004).

2.3 Relação Contínente e Conteúdo

O Educador trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão, e tem de observar perante a si mesmo a obrigação de moldar a jovem mente, de acordo com suas próprias ideias pessoais, mas antes, segundo as disposições e possibilidades do educando. (Sigmund Freud, 1969, p.357)

Este trabalho propõe explorar, com mais profundidade, as teorias que são base para as teorias de grupo de Bion (1986), sendo elas, a relação continente e conteúdo e o conceito de identificação projetiva (BION, 2004). Para tal, iremos também recorrer a Freud, Klein e Winnicott nos implicando nos estudos dos estados primitivos da constituição do sujeito, para entender suas relações futuras com o mundo externo e interno e, portanto, sua relação com o aprender. Compreender os estados primitivos da constituição do sujeito, de acordo com Winnicott,

trata-se de um campo promissor para a observação direta e a investigação indireta e, de tempos em tempos, um estudante será levado, pelos resultados de suas indagações nesse campo restrito, a reconhecer a complexidade e a significância dos estádios primitivos da relação de objeto e da formação de símbolos. (WINNICOTT, 1971, p.7)

Desta forma, a presente pesquisa também é um convite para aproveitar todo o potencial que a vasta teoria psicanalítica apresenta, com o intuito de aprimorar a percepção dos professores em formação inicial, das subjetividades do ato educativo, a partir de uma reflexão sobre a prática docente.

Antes de prosseguir com as teorias bionianas, vamos fazer uma breve apresentação de quem foi Wilfred Ruprecht Bion, para que o leitor consiga entender a escolha da pesquisadora em usar deste referencial, bem como a forma pelo qual o psicanalista construiu suas observações e teorias. Esperamos não ser demasiadamente reducionistas.

Bion nasceu em 1897, na cidade de Muttra, na Índia, onde permaneceu até os sete anos, sob os cuidados de uma ama. Este tempo na Índia coloca Bion em contato com o folclore e misticismo indiano e é possível perceber em suas obras as influências deste contato (ZIMERMAN, 2004). Filho de pais britânicos, foi enviado à Inglaterra, aos oito anos, para estudar num colégio interno, onde posteriormente desenvolveu habilidades desportivas, se tornando capitão de equipes de rúgbi, natação e pólo aquático, o que nos chama atenção para a sua posição de líder de equipes desde muito cedo (ZIMERMAN, 2004). Quando adulto, declarou que amargas impressões lhe ficaram impressas em função do rígido sistema escolar, mesmo que Bion sempre tivesse sido reconhecido pelo excelente desempenho intelectual, no entanto, este desempenho

diz respeito às suas notas (BION, 1975).

Bion alistou-se no exército aos dezenove anos e, durante a primeira guerra mundial, foi condecorado pela liderança de uma missão. Na carreira militar, chegou à patente de capitão. A experiência com a guerra e com o exército levou Bion a se interessar pela psicologia das massas, bem como pela psicologia inerente ao funcionamento de grupos (BION, 1975). Na faculdade, em Oxford, cursou história moderna, filosofia, teologia e letras (ZIMERMAN, 2004). Trabalhou como professor, o que o diferencia de alguns teóricos da psicanálise. Também pintava quadros a óleo e se mostrava amante da arte (BION, 1975).

Ao entrar em contato com um livro de Freud, ficou fascinado e decidiu fazer medicina e, posteriormente, tornar-se psicanalista (ZIMERMAN, 2004). Graduou-se como médico aos trinta e três anos e foi condecorado com uma medalha na área de cirurgia. Em pouco tempo, iniciou a prática da psiquiatria trabalhando na Tavistock Clinic, mesmo lugar no qual dedicou seus trabalhos com grupos (ZIMERMAN, 2004).

O médico e psicanalista Bion (1994) parte das teorias freudianas e ao fazer análise com Klein durante oito anos e fica conhecido como discípulo de Klein. Em 1962, é eleito presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise. Outro fato interessante é que no período de 1973 a 1978, fez quatro visitas ao Brasil, onde realizou conferências que posteriormente foram transformadas em um livro. Em 1979, Bion faleceu na cidade de Oxford, Inglaterra.

Sua experiência como médico, professor e psicanalista, bem como sua atenção à psicologia grupal, foi o que chamou a atenção desta pesquisadora para trabalhar a sala de aula enquanto um ambiente de grupo. Após essa breve apresentação do autor, vamos dar continuidade às discussões teóricas com o intuito de compreender suas teorias e como elas podem contribuir para a educação e para esta pesquisa.

É possível afirmar que há um consenso nas diferentes teorias psicanalíticas de que o desenvolvimento psíquico do sujeito, é estruturado a partir das primeiras relações do bebê com o ambiente e com o outro (DUPAS, 2008). Essa estrutura vai influenciar o modo como o sujeito interpreta o mundo interno e externo (DUPAS, 2008; KLEIN, 1996). De acordo com Dupas,

Foram o interesse na compreensão da estrutura e da dinâmica do aparelho psíquico humano, as manifestações do inconsciente sobre o consciente e sua organização simbólica, os processos identificatórios, suas relações com as culturas e suas transformações históricas que levaram a Psicanálise ao estudo das primeiras relações entre a mãe e o bebê. (DUPAS, 2008, p. 35)

Para corroborar com esse pensamento que posiciona o processo evolutivo emocional vinculado às primeiras relações do bebê com o mundo, Winnicott nos diz que,

No universo psicológico, há uma tendência ao desenvolvimento que é inata e que corresponde ao crescimento do corpo e ao desenvolvimento gradual de certas funções. Assim como o bebê geralmente senta por volta dos cinco ou seis meses e dá os primeiros passos na época de seu primeiro aniversário, quando talvez já terá aprendido a usar umas duas ou três palavras, assim também há um processo evolutivo no desenvolvimento emocional. (WINNICOTT, 2005), p.5)

Assim sendo, ressaltamos que para Bion (1994), a gênese de pensar e de conhecer, depende de um processo bem-sucedido do desenvolvimento emocional. No entanto, para que ocorra um desenvolvimento das tendências inatas, são necessárias condições suficientemente boas (WINNICOTT, 1965).

É válido lembrar que consideramos o sujeito em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais (biopsicosociocultural) e, portanto, ao focar nos aspectos psicológicos, não pretendemos negligenciar os demais. Para tal, vamos falar em desenvolvimento psíquico contemplando a ambiência e partindo do pressuposto de sujeitos com uma boa saúde física, ou seja, não há impedimentos neurológicos e ou hormonais em seu corpo.

Neste sentido, de acordo com Winnicott (1965, p. 7), “a mente é algo muito distinto da psique. A psique está ligada à soma e ao funcionamento corporal, ao passo que a mente depende da existência e do funcionamento daquelas partes do cérebro que se desenvolvem depois (na filogênese) das partes relacionadas à psique primitiva.”

Posto isto, voltamos às discussões sobre o desenvolvimento psíquico. A psicanalista austríaca Melanie Klein (1996) dedicou seus trabalhos na investigação da natureza infantil nos caminhos do desenvolvimento do ser humano. Sendo assim, Klein (1996) mostrou que o funcionamento inicial da criança se dá através da vida de fantasia, a qual, progressivamente, a partir das relações objetais, cederá lugar às emoções mais complexas e aos processos cognitivos.

Para entender como se inicia esse cenário fantasmático e sua simbolização, é válido dizer que a criança, antes mesmo de nascer, é inserida na cultura através das projeções que os pais investem na criança, lhe dando um nome, um lugar, uma expectativa que vai ganhando uma representação psíquica na mente dos familiares. Portanto, a criança é um *ser*, antes de nascer (WINNICOTT, 1971).

Após o nascimento, o seio materno se torna o primeiro objeto de relação da

criança com o mundo externo, e tanto é percebido como bom, quando amamenta, quanto é percebido como mau, quando não amamenta. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau (KLEIN, 1986).

Um dos mecanismos da organização primária em fantasias do bebê, realiza uma ruptura, ou seja, uma divisão do seio em um seio bom e um seio mau, no qual o primeiro é o responsável pela gratificação infinita, o segundo é aquele que frustra infinitamente (KLEIN, 1986). Sobre essa ruptura, Winnicott nos diz que,

Esse extrato do mundo, interno à criança, vai-se organizando de acordo com mecanismos complexos que têm por objetivo: (i) a preservação do que se sente ser “bom” — isto é, aceitável e revigorante para o self (ego); (ii) o isolamento do que se sente ser “mau” — isto é, inaceitável, persecutório ou imposto pela realidade externa sem aceitação (trauma). (WINNICOTT, 1971, p. 9)

Klein (1991) descreveu assim, o mecanismo de identificação projetiva, como aquele que mediante a divisão do objeto externo (seio), realiza uma cisão do eu (self) e projeta partes do eu neste objeto, e desta forma, as partes projetadas são sentidas como persecutórias e ameaçadoras.

Podemos então, introduzir o termo posição esquizo paranóide, que foi conceituado por Klein (1997) como a forma de ansiedade persecutória, sentida pelo bebê, quando este odeia o seio mau, ou melhor, a falta do seio quando ele o deseja. Ao odiar o “seio mau”, a criança sente medo da retaliação desse seio, isto é, de sua possível destruição e, portanto, sente medo de também ser destruída.

Nesse mesmo sentido, o bebê teme perder o seio bom, já que ele deposita ódio nesse objeto, e então gera culpa e ansiedade, atravessando-o para a posição depressiva que o faz tolerar a falta do objeto.

Na posição depressiva, os sentimentos depressivos são então experimentados como integradores do eu, pois favorecem a compreensão gradativa da realidade psíquica e uma melhor percepção do mundo externo, assim como uma síntese cada vez maior entre as situações interna e externa. (DUPAS, 2008, p. 35)

Assim sendo, cria-se também um vínculo emocional de amor e ódio, prazer e desprazer. Já a transição da posição esquizo paranóide para a posição depressiva é considerada uma atividade fantasmática que influi no estudo da formação de símbolos e desenvolvimento intelectual (KLEIN, 1997). Desta forma, Bion (1994) utiliza das contribuições de Klein (1997), somado aos conceitos de Freud (1969) de princípio do prazer e princípio da realidade, para estudar a gênese do pensar e observar a linguagem inconsciente da identificação projetiva.

Para Bion (1994), essas alternâncias entre as posições esquizo paranóide e depressiva, se perduram por toda a vida do sujeito como mecanismos de defesas primitivos e serão vivenciadas principalmente nas relações coletivas, ambientes de grupos, que neste trabalho é ilustrado pela sala de aula de formação.

É possível perceber que, para Bion (1994), da mesma forma que para Freud (1900), ao ilustrar uma representação dos registros mnêmicos do aparelho psíquico, e para Klein (1997), quando estabelece a dinâmica das posições, o ponto de partida para a construção das capacidades simbólicas e intelectuais do sujeito, se dá pela frustração das necessidades básicas compulsórias à criança (DUPAS, 2008).

Freud (1969), quando estabelece o processo primário, ligada a satisfação imediata das necessidades e o processo secundário, ligada ao princípio de realidade, demonstra que o segundo vai se impondo sobre o primeiro e, desta forma, cria uma capacidade de postergar a descarga pulsional gerando uma capacidade de simbolização. Logo, de acordo com Zimmerman (2004, p.130), o processo primário está ligado ao princípio do prazer, enquanto o “processo secundário, por sua vez, está ligado ao princípio da realidade, o qual determina a formação do pensamento” De acordo com Freud,

A ausência da satisfação esperada, o desapontamento experimentado que levou ao abandono desta tentativa de satisfação por meio de alucinações. Em vez disso, o aparelho psíquico teve que se decidir tomar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração. Um novo princípio do funcionamento mental foi assim introduzido: o que se apresenta à mente não era mais o que era agradável. Este aparecimento do princípio da realidade mostrou-se um passo de extraordinária importância. (FREUD, 1969, p.238)

Com o surgimento da posição depressiva, frente à frustração, as fantasias são ampliadas, elaboradas e diferenciadas, refletindo o progresso que está ocorrendo no desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo (KLEIN, 1997). Assim sendo, Zimmerman (2004) nos expõe, a partir de uma releitura das obras de Bion, como as alterações desse modelo são necessárias para a formação e utilização dos pensamentos, ao dizer,

[...] pode-se depreender que a essência da formação dos pensamentos úteis depende não só da capacidade de tolerância às frustrações como também da capacidade de suportar as depressões. Unicamente através da elaboração exitosa da posição depressiva os pensamentos vão sofrendo sucessivas modificações progressivas, passando pelas oníricas, pelas preconcepções, pelas concepções, pelo conceito e pelo sistema dedutivo científico, até atingir o alto grau abstrativo do cálculo algébrico. (ZIMMERMAN, 2004, p. 132)

Neste sentido, Bion (1994, p. 128) nos enfatiza que “o pensar passa a existir para

dar conta dos pensamentos”. Se a capacidade para tolerar as frustrações for suficiente, a experiência do não seio torna-se um elemento do pensamento, proto pensamento.

Caso essa capacidade para tolerar as frustrações for insuficiente, esse sentimento precisa ser expulso, via agitação motora, ou seja, *acting out*, somatizações e identificações projetivas. Bion (1994), a partir dessas concepções, elabora então o modelo continente e conteúdo.

Para explicar tal processo, Bion (1994) recorre ao conceito matemático de função. Define-se função como a relação entre dois ou mais conjuntos, estabelecida por uma lei de formação. Os elementos de um grupo devem ser relacionados com os elementos do outro grupo, através dessa lei (BOTELHO, REZENDE, 2011).

Logo, os dois elementos que Bion (1962) elege para o conjunto da teoria do pensar são elementos betas e elementos alfa. Os elementos betas são experiências sensoriais e emocionais extremamente primitivas, portanto, estão na instância sensorial, que contempla a visão, audição, sensações do mundo externo, como frio e, interno, como a fome.

Já os elementos alfas se encontram na instância psíquica e são passíveis de serem representados, como por exemplo, a memória simbólica, elaborações oníricas e a linguagem. Todo elemento beta tem um representante alfa. Sendo assim, a lei da função bioniana é representada pela função alfa do continente e conteúdo.

A função alfa simbolizada pela primeira letra do alfabeto grego, é descrita por Bion (1991) como um processo de reintrojeção das transformações das experiências sensoriais em representações simbólicas.

Neste sentido, o continente representa a mãe, ou a maternagem. Antes de prosseguirmos, é importante dizer que toda vez que dissermos mãe, estamos nos referindo a função materna e, portanto, ela pode ser realizada por aquele ou aquela que cuida, em outras palavras, não é necessariamente a mãe biológica (WINNICOTT, 1971).

Prosseguindo, então, o conteúdo representa o bebê que projeta nessa mãe elementos betas. A mãe tem como função decodificar e dar uma resposta ao pavor do bebê, depositando nele, elementos alfa. Desta forma, o bebê consegue iniciar seus registros simbólicos e ao transitar entre as posições esquizo paranóide e depressiva usa esses registros, pensa os pensamentos, alucina, fantasia e assim adia a necessidade da satisfação imediata (BION, 1991).

De acordo com Bion (1994), o sujeito segue buscando em seus vínculos futuros, estabelecer relações continentes, ou seja, relações que consigam trazer uma significação,

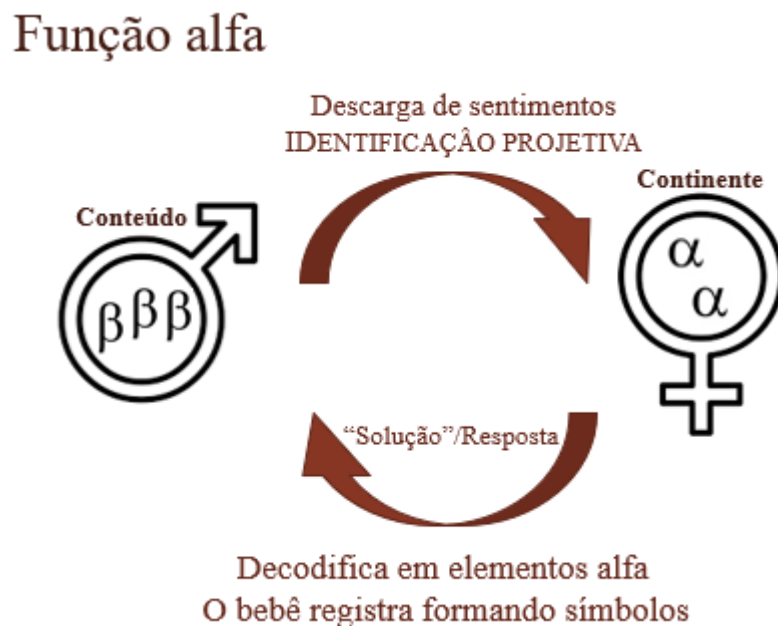
uma resposta às suas experiências emocionais.

Pensando em uma sala de aula, infere-se que o aluno estabelece com o professor uma relação no modelo continente e conteúdo, no qual o aluno assume a posição de conteúdo, enquanto o professor assume a posição de continente (DUPAS, 2008).

Assim sendo, o aluno espera que o professor consiga significar as experiências emocionais vivenciadas no ensino e aprendizagem, no contato com o saber. De acordo com Assis (2002), existem condições psicológicas necessárias para que se estabeleça um vínculo de ensino e aprendizagem, como a capacidade de continência para as emoções, a continência para os ataques destrutivos orientados ao objeto de estudo, bem como ao sujeito do conhecimento, a necessidade de tolerar a ignorância, de tolerar a dúvida, assim como a incerteza.

A seguir, apresenta-se uma ilustração do processo de função alfa (FIGURA 1), no qual usamos os símbolos masculino e feminino, escolhidos por Bion (1966), para representar respectivamente o conteúdo e o continente. Sendo que o conteúdo é aquele carregado por elementos betas, ou seja, elementos sensoriais, e estes elementos são descarregados de forma projetiva, portanto, como linguagem inconsciente projetiva, no continente, que está carregado de elementos alfas, passíveis de nomeação. A função do continente é dar uma espécie de solução à descarga realizada pelo conteúdo, nomeando sua experiência emocional, como uma resposta, para que, assim, o conteúdo registre e inicie sua formação de símbolos, transformando elementos betas em elementos alfa.

Figura 1: Modelo ilustrativo da função alfa



Logo, a capacidade de pensar, então, depende do quanto de frustração o sujeito tem condições de suportar, suas inatas demandas pulsionais, as experiências emocionais das transições das posições esquizo paranóide e depressiva, das interações do modelo continente e conteúdo e, portanto, fundamentalmente, da forma pela qual a mãe ou aquele que cuida, recebeu as identificações projetivas.

Neste sentido, Dupas (2008, p. 49) nos adverte que “assim se dá o despertar da inteligência, quando a criança vai adquirindo, por mediação materna, a capacidade de elaborar e articular os elementos caóticos. Esse processo dinâmico de transformação mental será o modelo para tantos outros relacionamentos posteriores”.

Posteriormente, nos vínculos futuros, numa sala de aula por exemplo, é possível inferir que a forma como o professor recebe as identificações projetivas, influencia no vínculo continente e conteúdo, entre ele e o aluno.

Antes de prosseguir, vou retomar as palavras de Charlot (2002, p.111) ao dizer que antes de nos preocuparmos se o professor é ou não tradicional, se é da pedagogia nova ou pedagogia antiga, “é importante saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não uma atividade intelectual?” Charlot (2002) nos adverte sobre a existência da subjetividade presente na atividade intelectual, o autor não se refere à teoria do continente e conteúdo de Bion, mas chama atenção para a relação professor e aluno.

Posto isto, vamos retomar as discussões sobre a forma como um indivíduo recebe as identificações projetivas. A capacidade da mãe de tolerar, conter e transformar os conteúdos do filho é nomeada por Bion (1966) de *rêverie*, palavra francesa, cuja tradução é devaneio. No entanto, Bion (1966) diz que a *rêverie*, compete à capacidade que a mãe tem de dar continência e significação às projeções da criança.

A *rêverie*, de acordo com Bion (1966, p.52), “é o estado da mente para receber quaisquer ‘objetos’ do objeto amado, e é capaz, portanto, de receber as identificações projetivas da criança, quer elas as sintam como boas ou como más. Em suma, o devaneio [*rêverie*] é um fator de função alfa da mãe”.

É válido inferir que na educação infantil, o professor, atravessado pela transferência do aluno, pode acolher suas vivências e significá-las realizando uma função alfa, que complete e/ou substitua, mesmo que de forma limitada a *rêverie* materna, possibilitando um desenvolvimento afetivo e cognitivo saudável desse aluno.

Já na educação de adolescentes e adultos, a função alfa realizada pelo professor

não tem o papel de substituir a rêverie materna, mas de significar experiências emocionais e práticas vivenciadas no processo educacional, diminuindo o funcionamento mental de ansiedades persecutórias, facilitando o aprender.

Por conseguinte, é importante destacar, que Bion (1991) apresenta um uso estruturante para o conceito de identificação projetiva de Klein (1986). Para Bion (1991), ela cumpre na situação analítica, ou em um ambiente de grupo, uma comunicação primitiva, na qual o analisando ou os membros do grupo, de forma inconsciente, esperam que o analista ou o líder, cumpra a função de continente. E pela decodificação dos efeitos contratransferenciais nele despertado, exerça a função alfa de dar um significado para aquelas vivências emocionais que estavam acumuladas no psiquismo do analisando ou dos membros do grupo, sob a forma que Bion (1991) chama de *terror sem nome* (ZIMERMAN, 2004).

Nesse cenário, a contratransferência habilita o analista ou líder a diferenciar a ocasião em que ele é o objeto de uma identificação projetiva da ocasião em que não é (ZIMERMAN, 2004). O mesmo pode ser usado para situações em grupo, colocando o analista análogo ao líder do grupo e o analisando aos membros do grupo.

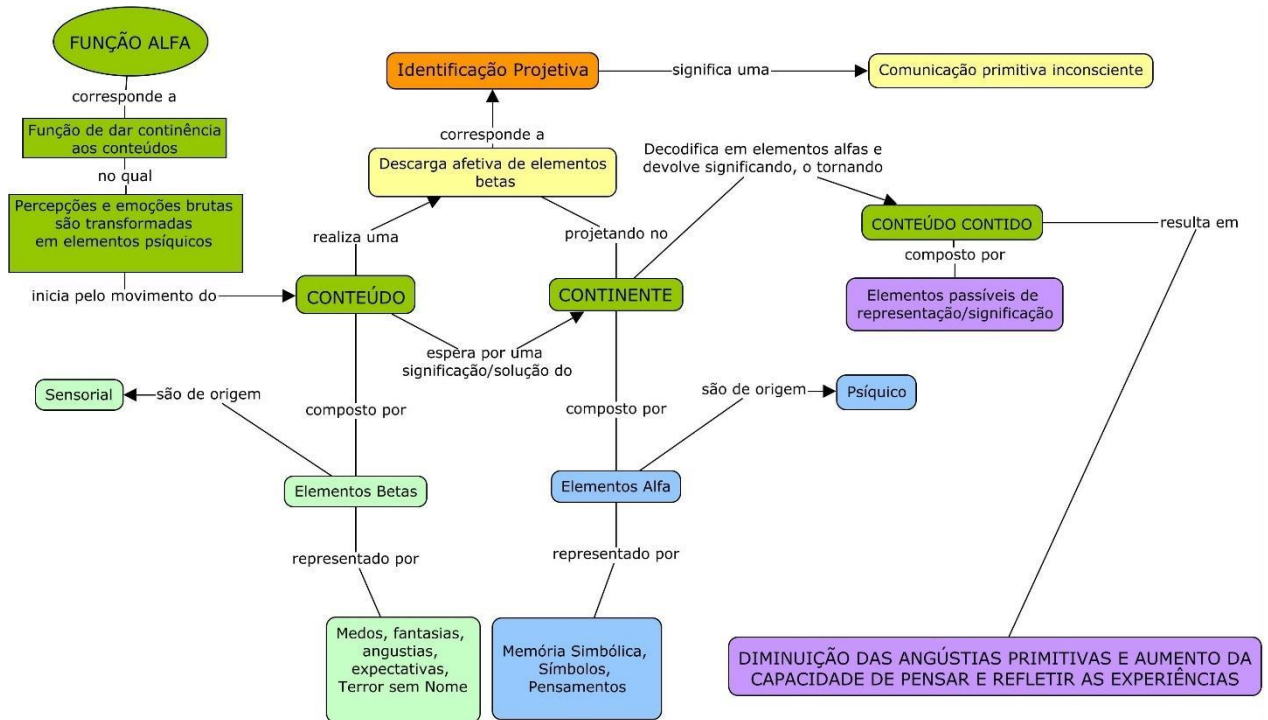
Logo, as identificações projetivas são empregadas como forma de defesa primitiva não verbal, de comunicar o registro que foi impresso sem nome e sem palavra no psiquismo, porque não foi pensado e significado e como forma de descarregar de maneira evacuativa as ideias e angústias intoleráveis para a condição mental.

A identificação projetiva, então, é uma linguagem inconsciente primitiva que acontece no processo de função alfa. No entanto, apesar de primitiva, continua sendo usada pelo sujeito durante sua vida em situações de ansiedade, situações novas ou desconhecidas, ou em ambientes grupais.

A seguir, apresenta-se a ilustração de um mapa conceitual da função alfa e sua relação com a identificação projetiva (FIGURA 2), com um resumo do que já foi explicitado até aqui. A lei geral da função alfa, representada pelo continente e conteúdo e resultando no conteúdo contido, está simbolizada pela cor verde.

Os elementos do conteúdo estão caracterizados pela cor azul-claro, enquanto os elementos do continente foram caracterizados pela cor azul. Já a identificação projetiva foi ressaltada pela cor laranja e sua composição pelo amarelo. O resultado de uma função alfa foi ilustrado pela cor roxa, mostrando a diminuição das angústias e o aumento da capacidade de pensar.

Figura 2: Mapa conceitual da função alfa com identificação projetiva



Fonte: Da autora, 2021

De acordo com Zimmerman (2004, p. 135), “o importante é que a capacidade de rêverie da mãe será introjetada pela criança como uma importante capacidade própria desta”, o que vai direcionar a forma como a criança vai se relacionar com os vínculos futuros.

O sujeito vive buscando relações continentas, que gera angústia não aniquiladora, enquanto as relações não continentas, produzem angústia aniquiladora. Nesta tentativa, o ego infantil do sujeito adulto assume as posições esquizo paranóide e depressiva. Desta forma, de acordo com Dupas (2008), a criança que introjetou uma boa capacidade de tolerar frustrações poderá suportar relações não continentas no decorrer de sua vida, por outro lado, a criança que não introjetou essa capacidade não suporta, sem colapso, a experiência de relações não continentas.

Quando não há introjeção da relação continente conteúdo, seja pela incapacidade de rêverie da mãe, seja pelas tendências inatas da criança, há uma obstrução da capacidade de tolerar frustrações, bem como da capacidade de pensar (BION, 1966). Assim sendo, de acordo com Dantas (2008, p. 51), “como resultado, há dificuldade – ou mesmo impedimento – para a capacitação à conceituação e à abstração e para formar e utilizar símbolos [...] realizar sínteses, articular e integrar conhecimentos, discernir os pensamentos e criar”.

A função materna, para Winnicott, e a função continente, para Bion, contemplam a satisfação das necessidades básicas da criança, a significação das relações da criança com o mundo interno e externo, da integração de uma identidade, um verdadeiro self, bem como da linguagem e da socialização com o ambiente, levando-se em conta aspectos sociais e culturais (WINNICOTT, 1988).

No entanto, de acordo com Winnicott (1988, p. 47) “na verdade é impossível que exista um crescimento sem distorções devidas a algum grau de fracasso na adaptação ambiental”, portanto, não há uma função materna perfeita, mas suficientemente boa.

Logo, como há falhas no ambiente e nas próprias condições inatas da criança, vamos apresentar mais um conceito de Bion (1966), parte psicótica e não psicótica da personalidade, que não diz respeito a uma patologia ou diagnóstico clínico-patológico da psicose. De acordo com Zimerman (2008, p. 124) “ela não equivaleria a um diagnóstico psiquiátrico, se não a um modo de funcionamento mental, coexistentes a outros modos de funcionamento”.

Embora Bion (1961;1975), em suas pesquisas com grupos, tenha desenvolvido estudos sobre a linguagem dos psicóticos, não vamos trabalhar com esse quadro, ou seja, com a reversão da função alfa, já que neste trabalho não temos a intenção de apresentar hipóteses diagnósticas para o grupo.

Desta forma, Bion (1966) nos afirma que há a existência de uma parte psicótica da personalidade em todo e qualquer sujeito, que diz respeito a um inter jogo entre estados neuróticos e psicóticos, entre aspectos adultos e infantis e entre elementos sadios e patológicos. Quando há excesso de falhas ambientais, ou deformações na introjeção da função alfa de continente e conteúdo, o funcionamento da parte psicótica da personalidade pode sobrepor a parte não psicótica (BION, 1966).

A parte psicótica da personalidade se caracteriza pela substituição da capacidade de pensamento pelo uso da onipotência, da troca da possibilidade de aprender com a experiência pela onisciência, além dos constantes estados de confusão e ambiguidade, constituindo novos mecanismos de defesa para existir no mundo (ZIMERMAN, 2004).

Sendo assim, o sujeito pode adotar comportamentos menos pensados e mais rotineiros, a linguagem verbal é substituída pela linguagem primitiva de identificação projetiva, produzindo estagnação, regressão e a recusa de enfrentar a realidade. A tensão gerada por esta supressão da capacidade de lidar com a frustração, coloca em

funcionamento a parte psicótica da personalidade, que aparece ao indivíduo como uma intensificação da emoção, que leva a uma redução da capacidade intelectual (BION, 1966).

Já que voltamos a falar sobre a capacidade intelectual, é importante ressaltar que, para Bion (1991), o conhecimento é indissociável das emoções e, portanto, a maior ou menor capacidade do sujeito de tolerar as frustrações modificando a realidade através da atividade do pensar, é determinante do conhecer.

É importante enfatizar que há uma distinção entre uma aquisição cumulativa de conhecimentos e a obtenção de um estado mental de sabedoria em que os conhecimentos foram adquiridos mesclados com experiências emocionais e servem para ser pensados, elaborados e correlacionados com os fatos da vida (ZIMERMAN, 2004, p. 132).

Para tal, a capacidade de rêverie materna (BION 1991), que influi na capacidade da criança de formar símbolos e desenvolver uma linguagem, somado a pulsão epistemofílica referente ao desejo de conhecer, ao impulso de ser curioso (KLEIN, 1986), que propiciarão um desenvolvimento cognitivo mais ou menos bem-sucedido.

Bion (1991) conceitua essa experiência emocional de vínculo K (knowledge), ou seja, o vínculo do conhecimento. Quando a mãe consegue realizar a função alfa de dar uma continência para as emoções da criança, essa criança consegue aprender com as experiências negativas e positivas oriundas das privações e frustrações. Caso contrário, isto é, quando a mãe é incapaz de rêverie, a criança não consegue obter significação para suas emoções betas, o que impede uma introjeção da função de aprender com a experiência (ZIMERMAN 2004).

Dessa forma, no lugar do vínculo K, passa a se desenvolver um negativo de K (-K), que nega o conhecimento. Toda curiosidade passa a ser intrusiva, sádica, há uma obstrução da inteligência e uma agressividade aos vínculos (BION 1991). Vale ressaltar que o negativo do conhecimento não significa a ausência do mesmo (ZIMERMAN 2008). Aqui, somos lembrados da citação de Lacan (1979), ao nos dizer sobre uma condição humana, que é um desafio ao ensino e aprendizagem, a paixão à ignorância.

Trabalhar com o desejo e com a curiosidade é um grande desafio, embora seja possível. Sendo assim, o referencial teórico bioniano nos mostra que é preciso estimular o sujeito a descobrir, pesquisar e, a partir disso, trazer significação para as experiências vinculares como um dos caminhos que se posiciona a favor das pulsões naturais da psique.

Portanto, é preciso enxergar o sujeito, não como uma máquina comportamental

que está preparada para receber conteúdos pedagógicos, mas sim um sujeito que está em constante construção de vínculos com o saber. É preciso também contextualizar as limitações do aprender, principalmente naquilo que se refere às disposições inatas e desenvolvidas nas relações primitivas do sujeito.

A seguir, apresenta-se uma tabela com um resumo ilustrativo do que foi exposto até aqui sobre as relações continentas e não continentas (TABELA 1).

Tabela 1: Resumo das relações continente e não continente

Relação Continte (introjeção da função alfa)	Relação Não Continte (não introjeta da função alfa)
Tolera angustias primitivas	Não tolera angustias primitivas
Tolera relações não continentas futuras	Relações não continentas futuras são vividas de forma catastrófica
Sente angustias não aniquiladoras	Sente angustias aniquiladoras
Vínculo K positivo [Sadia curiosidade em aprender; desejo pelo conhecimento, criatividade]	Vínculo K negativo [Curiosidade intrusiva; nega o conhecimento; o aprender gera sofrimento, dificuldade em criar]
Parte não psicótica da personalidade sobrepõe a parte psicótica [Uso da capacidade intelectual, capacidade de conceituação e abstração; comportamentos pensados a partir do aprender com a experiência; criatividade e tolerância às emoções.]	Parte psicótica da personalidade sobrepõe a parte não psicótica [Redução da capacidade intelectual; dificuldade de abstração e síntese; comportamentos menos pensados; excesso de identificação projetiva; estagnação; regressão; recusa de enfrentar a realidade]

Fonte: Da autora, 2021

2.4 Teoria de Grupos

Existem diferentes compreensões e vieses de percepção tanto do processo de construção do conhecimento nas Ciências, como das relações de ensino e aprendizagem. No entanto, existe um outro ponto ainda pouco explorado, as experiências de aprendizagem em grupo, no qual, Barolli, Valadares e Villani (2000) comenta que,

os referenciais que temos explorado em nossa análise têm nos permitido ponderar que a base de uma inserção grupal assenta-se no fato de que propor ‘métodos diferenciados’ implica um deslocamento dos lugares e posições assinaladas aos alunos e professores, e que essa mudança resulta em angústias que deverão ser sustentadas, inicialmente, pelo docente e, a seguir, pelo grupo

e pela escola. (BAROLLI; VALADARES; VILLANI, 2007, p. 267)

Para entender quais são os fenômenos psicológicos inerentes ao ambiente de grupo vivenciado nas salas de aula, vamos nos servir, novamente, das contribuições teóricas do médico psicanalista Bion (1975).

Bion (1975) conceitua e designa a dinâmica do campo grupal, estabelecendo dois níveis simultâneos, opostos e interativos de operação (Zimerman, 2004). O primeiro nível é denominado “Grupo de Trabalho”, enquanto o segundo recebe o nome de “Grupo de Base” ou de “Pressupostos Básicos”, como nos diz Zimerman,

O “grupo de trabalho” está voltado para os aspectos conscientes de uma determinada tarefa combinada por todos os membros do grupo, e, se quisermos comparar com o funcionamento de um indivíduo, equivale às funções do ego consciente operando em um nível secundário do pensamento (conforme a concepção de Freud). (ZIMERMAN, 2004, p. 109).

Bion (1975) também estabelece o conceito de mentalidade grupal como um pensamento que se torna comum a todos do grupo, bem como um objetivo que se torna unânime. Há uma espécie de aptidão que faz parte da vida mental presente nos grupos, nomeada por Bion (1975), de valência. Esse é um conceito retirado da química para denotar a capacidade que os indivíduos têm de realizar combinações entre os membros, de forma inconsciente. É a valência que possibilita que o sujeito, quando está em grupo, se organize de forma espontânea e involuntária em um pressuposto básico e atue em consonância com o mesmo (ZIMERMAN, 2004).

Ainda neste contexto, a partir de suas experiências e pesquisas de campo, Bion (1975) também elabora o conceito de espírito de grupo, sendo este legitimado por características de capacidades afetivas, reconhecimentos, autonomias, tradições que orientam uma identidade grupal (ZIMERMAN, 2004). No que se refere ao espírito de grupo, Bion (1975) descreve características, que foram, posteriormente, em um trabalho, organizadas por Zimerman, da seguinte forma,

Cabe destacar as seguintes oito características: um objetivo comum de todos os componentes; o reconhecimento dos limites do grupo e das posições e funções do grupo em relação a outros grupos; a capacidade para absorver e perder membros; a liberdade e o valor com relação aos subgrupos que se formam; a valorização das individualidades dentro do grupo; a capacidade para enfrentar o descontentamento interno; a tradição do grupo como possível oposição ao surgimento de ideias novas deste grupo; o líder e o grupo comungando de uma mesma “fé”. (ZIMERMAN, 2004, p. 109)

Antes de prosseguir, é necessário ressaltar que o conceito de “fé” proposto por Bion (1975), não se refere à religiosidade, mas a uma capacidade, tanto inata quanto adquirida, no processo de introjeção da rêverie materna, de acreditar em uma realidade

que ainda não se conhece ou não está ao seu alcance. Essa “fê” acrescenta ao bebê, em sua relação primeva com a mãe, a capacidade de tolerar a falta do seio e postergar suas necessidades de satisfação imediata.

É válido entender que os sujeitos, quando se apresentam em grupo, funcionam sob a vigência dos moldes primitivos do pensamento, já que fantasias e ansiedades primitivas emergem nos grupos, obstruindo o seu funcionamento como grupos de trabalho. São essas reações defensivas, mobilizadas pelo ego primitivo, contra as ansiedades, que caracterizam o comportamento do grupo em pressupostos básicos.

Esse grupo exige um líder que cumpra a função de continente adequado ao pressuposto vigente no grupo. Bion (1975) estabelece três tipos de pressupostos básicos, sendo o primeiro de dependência, o segundo de luta e fuga e o terceiro de acasalamento. Entender os pressupostos básicos é uma forma de entender o comportamento como um sintoma do inconsciente grupal.

O pressuposto básico nomeado de dependência, denota a culpa da posição depressiva como principal atributo, sem anular outros afetos e buscas, e, portanto, de acordo com Zimerman (2004, p. 109) “proteção, segurança e uma alimentação espiritual (espírito de grupo)”. Assim sendo, elege um líder carismático que cumpra essa função de segurança, no qual o grupo se posiciona nas palavras de Zimerman (2004, p. 109), “com características parasitárias, simbióticas”. Neste pressuposto, o líder recebe uma exaltação e é a única pessoa a ser considerada, assumindo que qualquer benefício só pode vir do líder e de mais nenhum outro membro do grupo. O líder é visto como o messias (BION, 1975).

O pressuposto de “Luta e Fuga” aborda uma condição no qual o inconsciente grupal está dominado por ansiedades paranoides (ZIMERMAN, 2004).

[...] a totalidade grupal mostra-se altamente defensiva e “luta”, com uma franca rejeição contra qualquer situação nova de dificuldade psicológica, ou os componentes do grupo “fogem” dela, criando um inimigo externo a quem atribuem todos os males, e contra quem, por isso, ficam unidos. O líder requerido por esse tipo de suposto básico grupal deve ter características paranoides e tirânicas. (ZIMERMAN, 2004, p. 110)

O líder aceito por um grupo dominado por essas ansiedades é aquele que concede oportunidades para a fuga ou a agressão. Esse grupo pode ser reconhecido pelo comportamento caótico, pelo medo constante dos participantes, pela busca incessante de soluções e propostas, por posições defensivas contra uma dificuldade, ou uma mudança.

O pressuposto de acasalamento é aquele cujo principal atributo é a esperança

messiânica depositada em uma ou mais pessoas, ideias e ou acontecimentos, que salvarão o grupo de suas dificuldades. É um grupo passivo, porém com defesas maníacas. De acordo com Bion (1975), as ideias otimistas verbalmente expressas, são racionalizações que intencionam efetuar um deslocamento com os sentimentos de culpa.

Este pressuposto somente permanece como tal, enquanto nada é alcançado, e permanece o sentimento de esperança. O líder deve compreender certo misticismo. Em resumo, a dinâmica de funcionamento de um grupo estrutura-se a partir de duas forças polarizadas, uma em direção a um esforço orientado e a outra em direção a uma resistência do desenvolvimento, levando o grupo a se posicionar em pressupostos básicos. Envolve uma partilha de emoções que são experimentadas em uma combinação característica de cada suposição ativa.

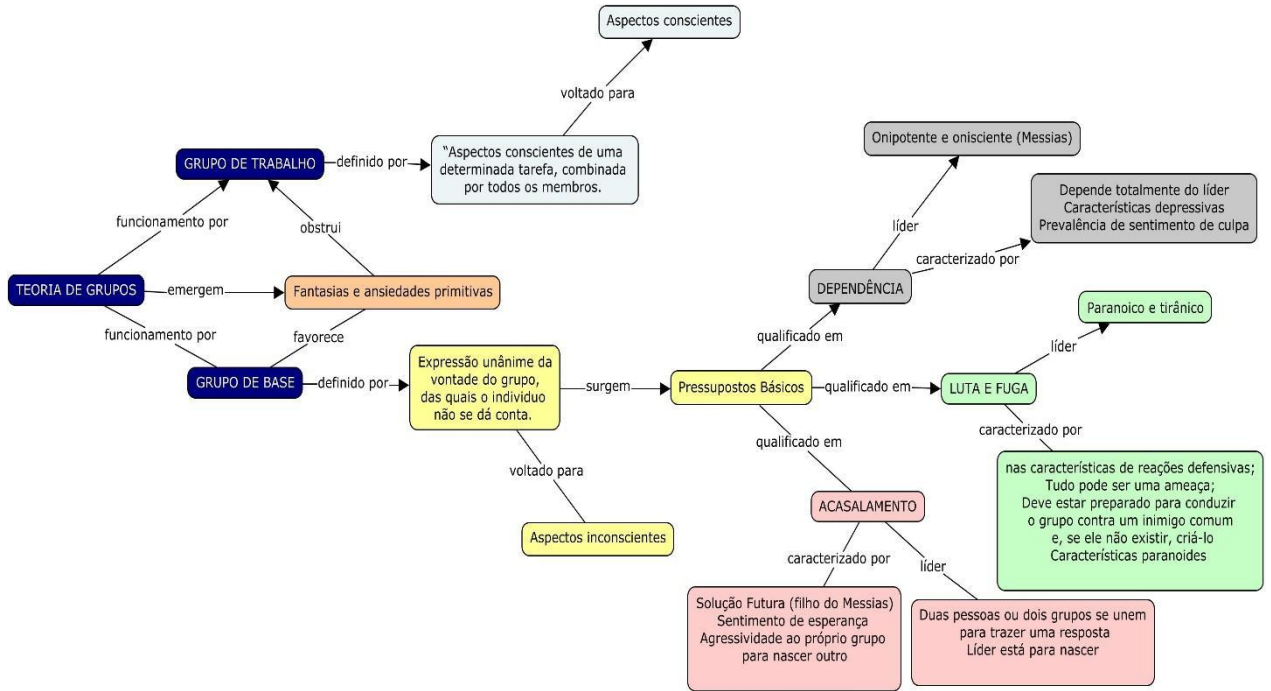
Neste sentido, Zimerman (2008, p. 110) nos adverte que “essas modalidades de suposto básico não se contrapõem entre si, pelo contrário, podem coexistir em um mesmo grupo e se alternar no surgimento”.

As defesas inconscientes contra as ansiedades que emergem nos grupos, como o medo de destruição, podem levar os sujeitos a adotarem comportamentos rotineiros, baseados em crenças e pouco pensados, eventualmente obsessivos, bem como, ao tratamento das pessoas como se estas não fossem totalmente humanas, ou seja, tratar as relações entre pessoas como se fossem relações entre coisas (BION, 1975). O que pode produzir uma hostilidade a qualquer processo de mudança, e o modo de funcionamento mental do grupo se assemelha ao modo de funcionamento da parte psicótica da personalidade (BION, 1991).

Portanto, o líder de qualquer grupo, pelos efeitos contra transferenciais, nele despertado, precisa exercer a função alfa significando as experiências emocionais do grupo, ou seja, dando uma continência para as ansiedades emergentes, de tal forma que o grupo se organize e consiga funcionar como grupo de trabalho (BION, 1975).

A seguir, apresentamos um mapa conceitual sobre a teoria de grupos (FIGURA 3), no qual os tipos de grupos foram caracterizados pela cor azul-escuro. A definição de grupo de trabalho foi representada pela cor azul-claro, enquanto o grupo de base se define pela cor amarela, apresentando os pressupostos básicos, que são divididos em três pressupostos, sendo eles, o de dependência, com a cor cinza; o de luta e fuga, com a cor verde-claro e acasalamento, com a cor rosa.

Figura 3: Mapa conceitual da teoria de grupos - Bion



Fonte: Da autora, 2021

3. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: PESQUISAS RELACIONADAS A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO

São mais de cem anos de pesquisas que buscam um encontro entre a psicanálise e a educação. Uma longa trajetória, não retilínea, com diferentes objetivos, métodos e posicionamentos. No entanto, com um desejo em comum: o de marcar o campo da educação com a linguagem psicanalítica.

E nesta longa trajetória, é possível identificar trabalhos que dialogam com os conceitos do inconsciente freudiano, com a impossibilidade da educação somada ao conceito de castração, com a posição de mestre, com o discurso da universidade e discurso do capitalismo, bem como com o conceito de transferência e a relação com o grande Outro, além das teorias de grupos bioniano (FREUD, 1914, LACAN, 1972, BION, 1961). Desta forma, o presente trabalho visa investigar teorias pouco discutidas nas pesquisas educacionais, como os conceitos de identificação projetiva e relação continente e conteúdo de Bion (BION, 2004).

Os estudos que associam a educação e a psicanálise marcam a década de 1930, com os trabalhos de Ramos na França, Aichhorn na Áustria e Pfister na Suíça (KUPFER, 2011). No entanto, na França, Millot, em 1967, publicou um livro, negando as possibilidades de articulação entre a psicanálise e a educação, o que provocou uma atenção para a temática. Mas, o movimento francês não coincidia com o movimento brasileiro e argentino que, com curtos passos, insistiam na associação entre os dois campos.

Freud, o pai da psicanálise, não deixou um trabalho em que, de fato, explorou a temática da educação. No entanto, no escrito “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar”, de 1914, o médico e psicanalista compreende o vínculo entre professor e aluno como uma relação transferencial, cujo conceito pode ser compreendido como “uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2004, p.514). Ou seja, são atualizações de experiências afetivas primitivas nas relações do presente.

Neste sentido, no contexto escolar, o professor pode assumir, transferencialmente, o papel parental, que carrega para cada sujeito uma realidade psíquica e, com ele, o aluno pode reviver experiências afetivas inconscientes, as modificando e criando novas (FREUD, 1914).

Sendo assim, trabalhos que são fundamentados na transferência freudiana nos é importante, já que a presente pesquisa se apoia no entendimento dessa relação

transferencial presente no vínculo professor e aluno.

E desta forma, com a publicação de “Freud e a Educação – o mestre do impossível”, de Kupfer, em 1980, marca-se o ponto nodal em que a psicanálise aponta para as relações professor e aluno, professor e conhecimento, aluno e conhecimento, assinalando questões inconscientes. E em seu trabalho, o inconsciente freudiano aponta para uma dimensão estrutural dos atores escolares, ou seja, são postulados mecanismos de funcionamento dos sujeitos.

Sendo assim, Kupfer (1980) assinala em seu trabalho que a noção do inconsciente freudiano chamou a atenção dos pesquisadores do campo da educação, como uma dinâmica que escapa ao controle. Para favorecer nossa compreensão deste escape, a citação da psicanalista Roudinesco (p. 90, 2009) nos esclarece ao dizer que, “o inconsciente freudiano repousa nesse paradoxo de um sujeito livre que perdeu o domínio de sua interioridade, que, dependendo da fórmula usada, decerto não é mais senhor em sua própria casa”.

Desde que Freud apresentou ao mundo sua criação, “não faltaram educadores interessados em aplicar a psicanálise à educação” (KUPFER, 2010, p.266). E o que os trabalhos de Kupfer destacam, é que a psicanálise introduziu e reinterpretou a noção de inconsciente.

A publicação de Kupfer (2010) demonstra que a proposta do inconsciente se estruturava na concepção da diferença de processos psíquicos conscientes, pertencentes ao sistema perceptivo e processos psíquicos inconscientes, conteúdos psíquicos reprimidos (FREUD, 1923).Entretanto, sua reinterpretação se deu enquanto uma instância do aparelho mental, que possui uma dinâmica e uma economia (FREUD, 2010).

Sendo assim, o presente estudo sustenta-se nesta concepção do sujeito do inconsciente, ou seja, um sujeito do desconhecimento. Assim, compreendemos que há algo que sempre escapa ao controle consciente. Logo, a acepção de sujeito que nos interessa nesta pesquisa é a que vem da origem etimológica do termo, derivada do latim *subjectum*, ou seja,aquele que está sujeitado e ou submetido (HOUAISS, 2001).

Posto isto, concordamos com Kupfer (2010, p. 271), ao nos dizer que “na acepção do termo sujeito do inconsciente encontra-se ao mesmo tempo a ideia de liberdade e de sujeitamento. Em termos lacanianos, o sujeito é o efeito do batimento, da báscula permanente entre a alienação e a separação do Outro.”

Ainda neste sentido, Kupfer (2010) resgata em seu trabalho, a ideia de que

quando Freud diz que “o ego não é mais senhor em sua própria casa”, (FREUD, 1917, p.153), o médico caracteriza uma virada que subverteu a uma filosofia cartesiana, que apresentava um sujeito livre. Portanto, o sujeito freudiano é barrado por um inconsciente e, sendo assim, não pode deter uma totalidade de consciência sobre si mesmo. Essa barreira é produto do conceito freudiano de “recalque”, que trata da exclusão de materiais psíquicos do campo consciente (FREUD, 2017).

Posto isto, é importante marcar que muitos dos trabalhos de Kupfer, propõe uma ideia de “educação terapêutica” não só aplicada à educação especial e inclusiva, mas pensando no desenvolvimento da criança de modo ampliado (KUPFER, 2001).

No entanto, nossa pesquisa não objetiva alcançar essa proposta terapêutica voltada para educação desde a infância, acompanhando seu desenvolvimento, mas sim, se orienta pela busca de novos entendimentos da linguagem inconsciente presente na prática pedagógica, voltada para abordagens de ensino investigativas e para a formação de professores.

Dando seguimento, podemos apresentar os trabalhos de Lajonquière, professor, pesquisador e psicanalista, que em 1992 publica “De Piaget a Freud para repensar as aprendizagens”, um livro que se comprometeu com a discussão metapsicológica do sujeito, pulsionado a partir de um Outro, ao imperar a (re) construção de conhecimentos, posicionando assim, o conhecimento e o saber num campo de indeterminação (LAJONQUIÈRE, 1992). Suas obras denunciam a ilusão da pedagogia de controlar o ato educativo, resgatando o pensamento freudiano de que a educação é impossível, pensamento este tratado no artigo, “Análise Terminável e Interminável” (FREUD, 1937).

Pouco tempo depois, em 1996, Voltolini inicia suas publicações. Mas foi em 2001 que apresentou um trabalho que marcou sua entrada neste campo, com o artigo “Mal-estar na educação: do contrato pedagógico ao ato analítico” (Voltolini, 2001). O autor não só argumenta e dialoga com alguns aspectos da obra de Lajonquière, mas se implica numa investigação profunda do ato educativo, pelo viés lacaniano, sempre baseado na ideia do inconsciente e do pensamento do sujeito que não é mais senhor em sua própria casa.

Seu trabalho discute sobre,

a legitimidade da noção de mal-estar na educação com o objetivo de pensar a presença de um trabalho analítico nesse contexto. Para tanto, vale-se da teoria dos quatro discursos de Lacan e da categoria de sintoma social para tratar daquilo que na instituição escolar produz mal-estar (VOLTOLINI, 2001,

p.101).

Portanto, o que Voltolini (2001) busca é também advertir sobre um ato educativo alienado, decorrente de um empenho pelo controle e por soluções de conflitos, negligenciando a implicação desses conflitos, daquilo que foge ao controle, ou seja, está fora do que é possível controlar, apontando então, para a impossibilidade do ato educativo discutida por Freud (1937). Desta forma, o psicanalista inicia sua fundamentação inteirando que,

Como sabemos, desde que a educação tornou-se uma questão de Estado (a educação chamada “formal”), foram necessárias medidas que a transformassem em um empreendimento “governável”; foi necessário dar-lhe “forma”. Assim temos, por exemplo, que o sistema de créditos, aprovações e reprovações é muito mais uma necessidade administrativa das escolas do que propriamente algo inerente ao ato educativo (VOLTOLINI, 2001, p. 102).

Logo, sua pesquisa destaca que o mal-estar na educação é marcado pela impossibilidade de se controlar e administrar relações atravessadas pela afetividade subjetiva e por aspectos inconscientes. Essas necessidades administrativas apontam para uma noção de sujeito que não está submetido ao seu inconsciente.

No que tange ainda a impossibilidade discutida pelos trabalhos de Voltolini, encontramos respaldo nos trabalhos de Pereira (2013), psicanalista, professor da Universidade Federal de Minas Gerais e da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação. O pesquisador entende a impossibilidade da educação segundo o qual,

[...] o discurso dependeria daquilo que lhe é imprevisível ou contingente, porém, por outro lado, podem ser traduzidos pela impotência, já que a verdade que o discurso enuncia é contradita ou contestada por seu efeito. É essa contestação que parece ser a mola-mestra da sensação de impotência do professor mediante seus vieses ou, dito de outra forma, a mola-mestra de um sentimento de insuficiência [...] (PEREIRA, 2013, p.487).

Sendo assim, seus trabalhos irão nos dizer sobre uma reinterpretação dos atores escolares, seus pontos de fixação e repetição, criando possibilidades de modificar suas posições. Pereira (2013), levanta questões semelhantes à de Voltolini (2001), ou seja: como lidar com a sensação de impotência, com aquilo que nos foge ao controle, frente a tantos manuais pedagógicos?

Pereira (2013) cita Freud para nos levar a algumas reflexões.

A escola nunca deve esquecer que ela tem de lidar com indivíduos imaturos a quem não pode ser negado o direito de se demorarem no seu desenvolvimento e mesmo para alguns um pouco desagradáveis. A escola não pode arrogar-se a si o caráter de vida: ela não deve pretender ser mais do que ela é, um modo de vida (FREUD, 1980^a, p. 217, citado por PEREIRA, 2013, p.495)

Portanto, a partir de Freud (1980) somos convidados a nos opor à objetificação

da alteridade e a admitir incertezas e ambivalências fundamentais à educação, além de admitir uma “vontade de ignorância” (PEREIRA, 2013, p.493), ou seja, há também um desejo pelo não saber. Pereira (2013) nos lembra que Lacan (1992) já havia afirmado que o ensino é avesso a paixão humana, paixão esta, referente a ignorância.

Desta forma, de acordo com Pereira (2013), somos convidados a renunciar à posição de mestre, bem como ao discurso universitário e capitalista, algoritmos introduzidos por Lacan (1972), para explicar o laço social ou as formas como as pessoas se relacionam.

Neste contexto, ao trabalhar sobre a posição de mestre, o estudo de Pereira (2013) irá nos dizer sobre uma posição na qual o sujeito é detentor de um saber soberano, ou seja, “se acha porta-voz de conhecimentos bibliográficos, científicos e classificatórios, e faz de seus aprendizes objetos (a) de sua imposição epistemológica” (PEREIRA, 2013, p. 493).

Aqui, podemos inferir que essa posição nos remete a concepção do ensino tradicional, de transmissão de saberes já constituídos, no entanto, já encontramos trabalhos que indicam e discutem novas abordagens de ensino que nos levam à renúncia dessa posição.

No entanto, nos questionamos: o professor, ao assumir as novas abordagens que o distancia do ensino tradicional, realmente assume a renúncia da posição de mestre para uma posição de sujeito suposto saber? Não, necessariamente, visto que, o professor pode manter o discurso do mestre investidos da crença de que um novo conhecimento didático pedagógico, é garantidor de uma eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o futuro professor, ou seja, o aluno de licenciatura poderá se submeter a este discurso, acreditando que seguindo essa nova metodologia, terá garantias na sala de aula. Vale ressaltar que o sujeito suposto saber é a posição ocupada pelo sujeito objeto da transferência, é o lugar de quem sabe algo, mas um saber em cujo núcleo há o não-saber (LACAN, 1960).

E ainda neste contexto, concordamos com as pesquisas de Pereira (2013), bem como as de Voltolini (2002), ao trabalhar com esse espaço do não saber, constituinte. O que essas pesquisas discutem e buscam fundamentação é sobre uma experiência subjetiva que confronta o humano com a falta, com a inexistência de um saber definitivo, totalitário, consequência, de acordo com Lacan (1960), da noção de castração. Sendo assim, sobre a profissão docente, Pereira (2013) irá nos advertir que,

É uma profissão, até mesmo por ser relacional, que requer uma cota considerável de narcisismo e, por isso, uma cota de orgulho – mesmo que seja pretensioso. Mas, se for verdade que ensinar é fabricar artesanalmente saberes, provavelmente terão de abrir mão de certa arrogância narcisista que, quando não atendida, leva-os de chofre à sensação de impotência. (PEREIRA, 2013, p.496)

Portanto, fica claro, que a forma como o professor se vincula discursivamente aos novos conhecimentos didáticos pedagógicos podem se tornar ingênuos ou pode até mesmo deformar essas abordagens.

O trabalho de Pereira (2013) corresponde ao nosso objetivo de não trazer a psicanálise como forma de iluminar a verdade, mas de advertir sobre aspectos escuros, ou negligenciados nos cursos de formação de professores, ou seja, os aspectos inconscientes.

Podemos trazer aqui o trabalho intitulado “Os discursos do professor e o ensino de Ciências”, de Villani e Barolli (2006), para corroborar com a ideia de que o vínculo discursivo que o professor realiza com a novas estratégias de ensino produz diferentes efeitos no processo de ensino e aprendizagem. Os autores nos ilustram as articulações dos discursos,

Esses discursos, assim como outros possíveis de serem propostos, podem ser pensados considerando que todo discurso pressupõe um agente – que fala a partir de sua verdade – e um outro – a quem o discurso se destina –, que na estrutura discursiva irá, eventualmente, produzir algo de acordo com aquilo que o agente lhe demandar. Assim, para se referir-se ao discurso como uma estrutura discursiva, Lacan propõe que os elementos: agente, verdade, outro e produção de algo, sejam marcados como lugares. (VILLANI; BAROLLI, 2006, p.157)

Dessa forma, se o que é produzido pelo agente, por meio de uma intervenção, depende daquele que recebe o discurso, aquele que irá, ou não, aderir ao discurso proposto, temos que uma comunicação, nunca será totalmente perfeita, ou seja, sempre existirá lacunas (VILLANI; BAROLLI, 2006). Sobre o discurso do mestre, os autores salientam que,

o discurso do mestre abre uma possibilidade de participação que se configura por meio do estabelecimento de um vínculo no qual para ele, aluno, cabe trabalhar para o professor, no sentido de legitimar a verdade deste e, desse modo, mantê-lo numa posição de supremacia. (BAROLLI; VILLANI, 2006, p.161)

O trabalho apresenta o discurso da Histórica, como o discurso típico da ciência, já que nesta estrutura, o agente questiona o outro que se considera detentor de um saber, desafiando, buscando um saber ainda não constituído, saindo, portanto, de uma espécie de fechamento em si (VILLANI; BAROLLI, 2006). Nas palavras de Villani e Barolli

(2006), “nessa configuração discursiva o professor dirige-se ao outro como aquele que reconhece que não é pleno, isto é, que reconhece sua falta”.

Este discurso faz com o que o professor desafie o aluno, propondo, questões, abrindo espaço para que o aluno participe, crie, questione. De acordo com os autores,

o professor com esse discurso ensina a partir de suas próprias questões, procurando interrogar o aluno sobre um saber que o satisfaz, para que ele produza, a partir do ensino, um saber que é dele, mas que tem como referência o conhecimento científico. (VILLANI; BAROLLI, 2006, p.168)

No entanto, as pesquisas dos autores demonstram que os professores tendem a resistir a este discurso, evitando serem questionados em sua segurança. É interessante apresentar este discurso, já que no referencial de formação docente, trabalhamos com a noção de um professor que reflete sobre a prática docente. E aqui podemos inferir que para se habilitar a esta reflexão de forma genuína, se faz necessário questionar sobre sua própria prática e sobre suas concepções.

Outro discurso apresentado, é o da Universidade, no qual, podemos caracterizar como uma crença, um dogma. Nesta estrutura o próprio professor representa o conhecimento científico, e não é questionado, se torna então, um porta-voz da verdade. O aluno se torna alienado numa submissão absoluta. (VILLANI; BAROLLI, 2006). O professor controla o saber através de provas e demanda do aluno que comprove sua aprendizagem.

Interessa-nos apresentar este trabalho, visto que a forma como os professores em formação inicial se vincula com os discursos apresentados pelo professor formador diversa, e podem interferir em como interpretam e constroem suas concepções da prática docente.

Em 2010, a psicanalista e pesquisadora Kupfer lançou um banco de dados com 277 publicações que articulam contribuições da psicanálise para a educação, entre artigos, dissertações, teses, apresentações em colóquios e livros. De acordo com Kupfer et al. (2011, p. 301), essa foi também uma forma de levar os pesquisadores a “olhar para trás, ver de onde vieram, e em seguida perguntar: para onde vamos?”.

Essas pesquisas apontam que a psicanálise contribui para a educação, entretanto ainda há lacunas neste encontro de saberes e que é preciso continuar realizando novos estudos.

Sendo assim, ao lançar o banco de dados, Kupfer (2010), desejando então olhar para trás, ressalta que até a primeira metade do século XX, a psicanálise implica na educação, principalmente, a partir de dois contornos, no subsídio à compreensão teórica

do desenvolvimento do sujeito e no amparo aos problemas de aprendizagem por meio da clínica infantil.

Portanto, ao perguntar para onde vamos, o presente trabalho vai ao encontro da necessidade de novas pesquisas que não se restrinjam à aprendizagem infantil, sendo assim, busca identificar possibilidades na postura do docente a partir da problematização da linguagem inconsciente na relação professor e aluno. Desta forma, para fundamentar essas possibilidades, realizamos uma busca no portal periódico CAPES, do Ministério da Educação.

Ao buscar pelas palavras Psicanálise e Educação, foram encontrados 1028 trabalhos, sendo 902 artigos, 116 livros, 5 resenhas e 5 recursos textuais. Com o intuito de refinar nossas buscas alinhando à nossa pesquisa, procuramos trabalhos com as palavras “psicanálise” e “formação docente”, resultando em 167 trabalhos, dos quais 112 eram artigos e 53 eram livros e, os demais, se dividiam entre resenhas e recursos textuais.

Dentre eles, o trabalho de Pennachin e Altarugio (2015) nos diz que a proposta dos trabalhos neste campo é de que a Psicanálise dê sua contribuição, ajudando a observar e interpretar diferentes cenários, nos quais se dão os processos relacionais advindos do encontro entre as subjetividades dos atores da escola e da sociedade. Desta forma, este trabalho nos é importante, visto que aponta que neste encontro é possível a realização de transformações no ser humano, “tornando-o ciente de si e do outro, tanto em termos de possibilidades como de contradições” (2015, p.27).

As autoras, Pennachin e Altarugio (2015) abordam a temática da interdisciplinaridade como construção de um saber estruturado pelo diálogo. Logo, argumentam que a educação é baseada no diálogo e, portanto, torna fundamental a necessidade de que a formação do professor também seja regida por este princípio. Assim sendo, a pesquisa das autoras nos diz que construir um diálogo demanda uma postura no qual a relação professor-aluno é traduzida na relação sujeito-sujeito, premissa esta, onde a psicanálise se instaura.

Por conseguinte, Pennachin e Altarugio (2015) justificam a psicanálise enquanto basilar no processo de formação dos educadores, possibilitando a mudança do objetivo da educação, da tradição da informação para um lugar de comunicação transferencial entre inconscientes. Outro ponto levantado em seu trabalho que corrobora com a concepção apresentada pela presente pesquisa, é incluir no processo de ensino-aprendizagem, a concepção de um sujeito biopsicossocial e cultural, o que torna

possível, de acordo com Pennachin e Altarugio (2015), a construção da subjetividade e, conseqüentemente, a construção do saber.

Já o artigo de Assis (2002) corrobora com o objetivo de nossa pesquisa, ao advertir que não se pretende ensinar a psicanálise “aos professores para uma ‘aplicação’ em sala de aula, mas sim de contribuir para a ampliação de seu campo de visão, enriquecendo o olhar para o aprendiz e os processos de aprendizagem com uma dimensão que vai para além do conteúdo manifesto” (ASSIS, 2002, p. 2).

Mas, pensando numa educação que busca o desenvolvimento do ser, de acordo com Assis (2002, p.2) “os conceitos psicanalíticos podem ser úteis para os professores na medida em que atuam em seu *modus operandi*, na medida em que os aproximam de uma postura diante do conhecimento, do aluno, das relações humanas”. A autora pontua que,

alguns princípios clínicos da sala de análise podem ser úteis também para a sala de aula [...] a importância que se dá ao ouvir, observar, indagar; a convivência com a dúvida; a familiaridade com a díade construção – desconstrução de significados (o ponto de chegada é frequentemente um ponto de partida); a disciplina de olhar constantemente para si, incluindo-se na configuração do campo (analítico ou de aprendizagem) (ASSIS, 2002, p.2).

Sendo assim, nos aproximamos do motivo pelo qual escolhemos olhar para um professor reflexivo em nossa pesquisa, a partir da importância de alguns princípios psicanalíticos, como o constante olhar para si próprio, somado a construção de indagações o que caracteriza a postura que Freud nomeou de investigativa (ASSIS, 2002).

Antes de dar seguimento às discussões, é importante ressaltar aqui que a postura investigativa de Freud não coincide com a abordagem investigativa de ensino, que será abordada neste trabalho, a qual, que de acordo com Azevedo (2004), diz respeito a uma abordagem que apresenta um questionamento como ponto de partida para a construção de um conhecimento, possibilitando aos estudantes a elaboração de hipóteses, necessidade de argumentação, interpretação e portanto compreensão de como se constrói um novo saber.

Posto isto, retomamos o estudo de Assis (2002), no qual a autora realiza observações em seu trabalho, que produz uma concepção de que a construção do conhecimento se dá a partir de uma experiência emocional. A psicanalista e pesquisadora marca, no ato educativo, mecanismos que atravessam a construção do conhecimento, da produtividade intelectual e da criatividade.

As observações e deduções teóricas indicam que algumas condições

psicológicas precisam ser alcançadas para que o conhecimento possa ser produzido. A capacidade de continência para o fluxo contínuo de emoções; a possibilidade de tolerar a ignorância, a dúvida, a incerteza; um clima afetivo não persecutório, em que há predominância de vínculos construtivos; a possibilidade de continência para os ataques destrutivos que são dirigidos ao objeto de estudo ou ao sujeito do conhecimento ... são algumas dessas “condições psicológicas” necessárias (ASSIS, 2002, p.5)

Concordamos com as condições psicológicas necessárias levantadas por Assis (2002), que também diz respeito a conceitos desenvolvidos pelo psicanalista Bion (1966), e sendo assim, a autora questiona também quais conceitos psicanalíticos podem oferecer condições favoráveis para a prática docente e qual o recorte necessário para produzir algo pensando neste encontro entre psicanálise e educação.

Logo, apesar do referencial lacaniano ser preponderante nas pesquisas, é preciso perguntar o que se quer observar. Desta forma, se a construção do conhecimento é o ponto nodal da pesquisa, o referencial bioniano é considerado muito rico (ASSIS, 2002).

Neste contexto, a autora levanta o seguinte questionamento: porque frente a tantos novos conhecimentos, “em geral a formação do educador centra-se preferencialmente na importância da construção do conhecimento sólido sobre a disciplina que vai ministrar (e isso de fato é essencial), deixando em segundo plano, ou até mesmo em nenhum plano, a importância da desconstrução para o processo de aprendizagem? (Assis, 2002, p. 5)”. Portanto, buscar a contribuição que a psicanálise pode oferecer neste contexto é uma das justificativas da presente pesquisa, somado a possibilidade de investigar mais sobre o referencial bioniano.

Em seu artigo, Assis (2002) apresenta uma experiência com um grupo de professores de uma escola, por meio do acompanhamento e observação das reuniões desses professores. A pesquisadora, pretendia responder às seguintes perguntas, “Será possível para o psicanalista trabalhar com grupos de professores sem ter o papel de terapeuta? A Psicanálise pode, efetivamente, significar um enriquecimento na formação de professores?” (p.1).

Para isso, Assis (2002) tinha um espaço nas reuniões dos professores para propor rodas de conversas que incentivavam a fala sobre a prática docente com o intuito de compreender como os professores enxergavam a própria prática e como suas intervenções nas falas produziam efeitos. Segundo a autora,

Em determinada reunião, uma professora de segunda série do ensino fundamental (alunos de 8 – 9 anos, portanto) relata sua experiência com um aluno que a trata de modo humilhante, sádico, o que a deixa completamente “acabada”, sentindo-se impotente, sem recursos. Conversamos um pouco sobre o mecanismo de “colocar no outro” o que é intolerável em si mesmo

(sem referência direta a termos teóricos). Falamos sobre como as pessoas agem quando se sentem inferiorizadas, amedrontadas, ameaçadas ou assustadas. (ASSIS, 2002, p. 7)

No entanto, Assis (2002) adverte que a conversa não foi uma aula sobre os conceitos psicanalíticos, mas uma espécie de reflexão orientada por uma psicanalista. Ela continua a relatar sobre sua experiência.

Meses depois a professora contou-me que aquela conversa tinha tido um efeito muito benéfico em sua relação com aquele aluno. Ela não sabia nomear exatamente o que tinha acontecido, mas disse que “não entrava mais na dele”, passou a não se sentir humilhada e isso, surpreendentemente para ela, modificara o comportamento do aluno. (ASSIS, 2002, p. 7)

Portanto, o que Assis (2002, p. 7) suscita e que compactuamos, é que “estudar, discutir, compartilhar saberes é fundamental para que as atitudes “espontâneas” sejam sábias e não ingênuas.” Ao falar sobre atitude espontânea sábia, Assis destaca que é aquela carregada de conhecimento, de significado, e não só construída a partir de conhecimentos empíricos, mas a experiência somada a uma reflexão orientada.

E desta forma, Assis conclui dizendo que acompanhar os professores nas rodas de conversas, lhe possibilitou inferir que a psicanálise pode contribuir para a prática docente não só com a análise clínica de um professor, mas enquanto enriquecedora das reflexões, ampliando a capacidade de pensar do professor e a capacidade de se posicionar diante da prática docente. Logo,

o professor “inspirado” em princípios psicanalíticos como estes, pode:

- Promover a constituição do Sujeito emancipado, contribuindo para que seus alunos se tornem autores, construtores de conhecimentos.
- Ter atitudes espontâneas sábias diante das situações – problemas que se apresentarem em seu cotidiano de trabalho.
- Tolerar a dúvida, a obscuridade, o desconhecimento.
- Criar um clima emocional (não persecutório) propício à criatividade.
- Incluir-se na configuração do campo de aprendizagem. (ASSIS, 2002, p. 9).

Mas, a reflexão dos professores sobre a prática docente precisa, necessariamente, da presença de um psicanalista? Além dos pesquisadores psicanalistas, outros pesquisadores cuja principal formação não é a psicanálise, iniciam estudos investigativos, buscando aprofundar a compreensão do processo de aprendizagem a partir de analogias referentes a outras áreas do conhecimento.

Destacamos o físico Alberto Villani (1972), que trabalhou principalmente nos seguintes temas: psicanálise e educação, formação de professores e grupos de aprendizagem. De acordo com o autor, “essas pesquisas nos falam sobre a importância

de se levar em conta, no processo de aprendizagem, aspectos que pertencem ao campo da subjetividade” (BAROLLI, VILLANI, 2000, p.3) e que na investigação das competências cognitivas, deveriam ser considerados e interpretados.

O trabalho do físico possui interesse em analisar o envolvimento dos alunos em atividades de investigação, com o intuito de aprimorar a percepção do envolvimento dos alunos em grupos de aprendizagem (BAROLLI E VILLANI, 1998). Desta forma, ele usa, principalmente, o referencial psicanalítico bioniano, com destaque para as teorias de grupo (BION, 1961).

Já a metodologia deste trabalho se caracteriza por um acompanhamento, com duração de um ano, desses grupos de alunos pertencentes a um laboratório didático de Física, cuja coleta de dados se definiu pela gravação em vídeo do trabalho destas equipes (BAROLLI E VILLANI, 1998).

Os questionamentos que orientaram a intenção da pesquisa e que levaram a busca pela subjetividade, para além da cognição, nas atividades em grupos de aprendizagem, foram as seguintes,

Mais especificamente, nos perguntávamos por que os estudantes enquanto *grupos*, apresentavam diferenças tão marcantes quanto à dinâmica imposta ao trabalho, produzindo contextos tão diferenciados, se eles, enquanto indivíduos, apresentavam representações bastante semelhantes. Ou, em outras palavras, se do ponto de vista cognitivo havia acentuada regularidade, porque então, a maneira pela qual os estudantes organizavam seu trabalho, administravam suas exigências e se posicionavam em relação às suas dificuldades, aos colegas e mesmo ao professor, eram tão diferentes? (BAROLLI, VILLANI, 1998, p. 3)

Neste sentido, a pesquisa buscou, de acordo com Barolli, Villani (1998, p.4), “estabelecer semelhanças com as situações experimentadas nos grupos terapêuticos de orientação psicanalítica na perspectiva de W. R. Bion (1975)”, no qual os funcionamentos dos grupos são apresentados a partir de dois níveis de funcionamento psíquico, sendo eles simultâneos, interativos, no entanto opostos.

O trabalho de Barolli, Villani (1998) nos é importante também porque os níveis de funcionamento grupal citados pelos autores serão parte de nosso referencial teórico.

Logo, ao optar por um referencial psicanalítico, Barolli e Villani (1998) optam por realizar uma analogia sustentada pelas teorias de Bion (1975), que nomeia o primeiro nível de funcionamento psíquico grupal de Grupo de Trabalho, caracterizando-o pelo funcionamento consciente e pela razão da existência do grupo, ou seja, as funções, objetivos, formatos e tarefas que atravessam o grupo. Enquanto o segundo nível é nomeado de Mentalidade Grupal e são orientados por pressupostos básicos, que dizem

respeito a comportamentos e afetos inconscientes que permeiam o grupo. Sendo estes comportamentos, espécies de defesas contra ansiedades persecutórias, características do funcionamento em formato grupal (BION, 1975).

Portanto, após descrever as atividades e comportamentos dos três grupos, como por exemplo, as descrições relatadas e citadas por Barolli e Villani (1988, p. 4) “tiveram uma reação hostil em relação à professora”, “refletiram sobre seu trabalho”, “somente tentaram colocar em prática, novas ideias e possibilidades sugeridas pelo líder” e então realizar uma analogia com as teorias de Bion (1975), Barolli, Villani (1988, p. 9) conseguiram inferir que “o professor tem melhores condições de ser ouvido e de dar contribuições ao grupo, quando este opera como um grupo de trabalho e não segundo as suposições básicas” .

Uma das conclusões de seus trabalhos é que a psicanálise lhe permitiu compreender que “não há nenhum método, técnica ou estratégia que garanta um resultado do tipo a conduzir os alunos até atingirem sua independência” (VILLANI,1999, p. 135). Essa independência diz respeito à espera, como final de aprendizagem, de forma que os alunos se responsabilizem em relação ao próprio saber, e se tornem autônomos em relação ao docente (BAROLLI, VILLANI, 1998). Ou seja, Barolli e Villani (1998, p. 146), concluem que “mais do que nunca, nos damos conta de que não há estratégias ou metodologias privilegiadas que consigam ser eficazes a ponto de garantir que o processo de aprendizagem será bem-sucedido.”

Diante do exposto, o que Villani (1998) nos adverte e que a presente pesquisa compreende é que as novas abordagens de ensino não possuem uma garantia, e é preciso levar em consideração que sua aplicação, inclusive, pode gerar angústia e ansiedade, tanto no professor, quanto no aluno. No entanto, o físico não coloca essa conclusão como obstáculo ao ensino e aprendizagem, mas como algo que deve ser observado e admitido, lembrando que é preciso também, de acordo com o pesquisador, reconhecer que nenhum conhecimento é absoluto, assim, a “busca pelo conhecimento deve ser contínua” (VILLANI, 1999, p. 135).

Para corroborar com o exposto até aqui, recorreremos a mais um artigo do físico Villani com Altarugio (2010). Este artigo busca o referencial psicanalítico com o intuito de observar a relação de uma professora formadora de professores em um contexto de formação continuada de um curso de química (ALTARUGIO, VILLANI 2010). A partir de entrevista e pela técnica da associação livre, ou seja, abrir um espaço seguro de fala, objetivou-se alcançar elementos menos evidentes da prática pedagógica da professora.

De acordo com Altarugio e Villani (2010, p. 598) “é na reflexão sobre sua ação, registrada em áudio, que vimos emergir suas ideias, conflitos, angústias e impressões sobre as ações bem ou não tão bem-sucedidas, segundo ela mesma”.

Sendo assim, de acordo com Altarugio e Villani (2010, p.607), o referencial psicanalítico auxilia “a compreender, numa dimensão subjetiva, mais precisamente do inconsciente, os desvios entre a reflexão consciente e a ação da formadora”. De acordo com Altarugio e Villani (2010, p.607), a psicanálise ajudou a professora a “investigar, não apenas sobre a sua prática, mas sobre o sujeito que ali estava implicado, sobre suas resistências, medos e desejos”. E desta forma, os autores concluem que,

Assim, no contexto mais amplo da formação de professores, tal qualidade de reflexão pode revelar-se mais eficaz na medida em que pode trazer à tona elementos menos conscientes, com os quais os sujeitos, tanto os professores quanto os formadores, podem aprender a lidar e transformar suas práticas, com a possibilidade de produzirem efeitos melhores em suas atividades docentes. (ALTARUGIO E VILLANI, 2010, p.608)

Sendo assim, concordamos com Altarugio e Villani (2010, p. 597) ao concluir que “a prática reflexiva – tal como vem sendo crescentemente valorizada no campo da formação continuada de professores – deve considerar que o plano inconsciente atua e intervém nos pensamentos e nas ações dos sujeitos” e desta forma, possibilita o surgimento de efeitos positivos na prática docente.

Já, no que se refere ao método de pesquisa utilizado pelo grupo de pesquisadores do físico Villani, ao optarem por um referencial psicanalítico, utilizam-se também, enquanto método, a associação livre (FREUD, 1904), de um grupo de investigadores (BAROLLI, VALADARES, VILLANI, 2007; ALTARUGIO, VILLANI, 2010). A associação livre se define, segundo o dicionário de psicanálise Laplanche e Pontalis (2004), como uma ideia que ocorre, algo que vem à mente e é verbalizado. Já em ambientes de grupo pode ser concebida como um método de conversação (LACADÉE, 2000).

Neste contexto, Altarugio e Villani (2010, p. 598) nos advertem e ajudam na presente pesquisa ao dizer que “ainda que não estivéssemos diante de uma situação de análise, podemos dizer que a fala espontânea de um sujeito se constitui, sempre, em substrato fundamental a partir do qual emergem materiais riquíssimos para a reflexão, tais como sintomas, fantasias e desejos.”

É válido lembrar que Freud (1976) compilou três aspectos da psicanálise, sendo o primeiro como tratamento; o segundo como pesquisa e o terceiro como uma teoria psicológica. Desta forma, quando Freud propôs a associação livre aos seus analisandos,

ele introduziu um novo método de investigação e, sendo assim, a metodologia científica em psicanálise se funde com a própria pesquisa, ou seja, a psicanálise é também uma pesquisa (Freud, 1976).

Em vista disso, a presente pesquisa concorda com o exposto até aqui sobre as potencialidades da técnica de associação livre como investigação de subjetividades presentes nas falas, tomando o cuidado de apresentar uma escuta respaldada em um referencial teórico.

Retomando agora as discussões sobre um referencial teórico psicanalítico, durante o levantamento bibliográfico realizado pelo portal CAPES periódicos e pelo google scholar, não conseguimos ter acesso a algum artigo que aprofunde nas teorias continente e conteúdo e o conceito de identificação projetiva de BION, 2004, os relacionando a educação.

No entanto, encontramos um livro chamado “(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa” organizado por Maria Lúcia de Oliveira, no qual esses conceitos são apresentados. E apesar de a metodologia não ser compatível com a presente pesquisa, já que utiliza de testes projetivos como o Rorschach e o Teste de Apercepção Temática para Crianças (CAT), buscando com eles traçar características psicodinâmicas que levam a compreensão da influência de fatores afetivos e cognitivos no desempenho escolar de crianças de primeira série, o referencial usado para abarcar a afetividade é o bioniano.

Não é uma metodologia compatível por não ser o objetivo desta pesquisa traçar perfis intelectuais e afetivos. Não obstante, para usar estes testes, são necessários cursos específicos que legitimem seu uso pela pesquisadora, o que não contempla este caso. Ainda assim, é válido ilustrar como os conceitos bionianos são apresentados e quais os resultados do uso deste referencial na pesquisa de Oliveira (2009). No que diz respeito a relação continente e conteúdo,

Segundo essa teoria, uma das principais funções do aparelho mental é de continência. A continência diz respeito à condição da mente para processar as experiências emocionais vividas, por intermédio de criação de imagens, personagens, nomeações e narrativas. Tais continentes formam uma espécie de “abrigo mental” para os conteúdos dispersos, provenientes das diversas experiências emocionais; trata-se de um invólucro mental para a experiência sensorial bruta. (ASSIS, 2009, p. 13)

Neste contexto, o referencial de Bion (1986) mostra que o psicanalista recorre a relação mãe-bebê como modelo básico de sua teoria. O bebê experimenta desconfortos de vários tipos, desde sensoriais como frio, fome, cólica, até medo, angústia, susto, entre

outros, e sendo assim a mãe (aquela ou aquele que cuida), cumpre uma função de identificar o desconforto e aliviar o sofrimento da criança.

Esse movimento de identificar e aliviar, é como ofertar uma significação sobre a experiência vivida e oferece ao bebê a experiência de “ser contido”, ou seja, experiências de transformações de emoções brutas em ações afetivas, elementos psíquicos significados, que se configuram como precursoras do pensar. Logo, ao longo do desenvolvimento psíquico do sujeito, essa relação de significação permite o desenvolvimento da capacidade de pensar, ou sua condição de continência (ASSIS, 2009).

Sendo assim, como a relação continente conteúdo pode interferir em atividades que exigem o uso da cognição? A pesquisa apresenta uma relação dos resultados dos testes,

Os resultados apresentados pelos testes mostram que as crianças com desempenho escolar prejudicado foram classificadas em sua maioria com condições precárias de continência de seus impulsos, ou processamento inadequado de suas emoções. Pode-se pensar que o prejuízo para o desempenho escolar encontra-se no fato de que as atividades escolares exigem dos alunos organização de pensamento, capacidade de estabelecer relações, de julgar as situações com objetividade, atenção, concentração etc. Essas funções ficam prejudicadas quando as emoções invadem o aparelho mental, criando fragmentações e confusões (ASSIS, 2009, p. 14).

Em outros termos, é válido situar que, de acordo com Bion (1986), todo sujeito, criança ou adulto, apresenta defesas inconscientes contra ansiedades persecutórias, frente a diferentes situações cotidianas e, principalmente, frente a atividades novas ou ambientes de grupos. Essas defesas psíquicas inconscientes podem obstruir a capacidade de pensar e, portanto, dificultam ou limitam o uso de habilidades e capacidades intelectuais, bem como pode levar a regressão ou estagnação. Desta forma, Assis (2009, p. 16), conclui que “o investimento nas relações afetivas dentro do contexto escolar pode ser de grande valor para a melhora do desempenho escolar não só das crianças, como também dos educadores”.

Prosseguindo então, vale ressaltar que todos esses trabalhos e estudos citados até aqui, possuem desenhos e articulações diferentes ao dialogar com os campos do ensino e da psicanálise. É possível encontrar aqueles que fazem somente uma justaposição entre os dois campos, sem investigar consequências ou fazer cruzamentos conceituais (KUPFER, 2011). E deste modo, pode suscitar convicções rasas ou até mesmo, ingênuas.

Neste contexto, há também aqueles que desenvolvem uma leitura marcada por um viés, no qual a psicanálise é posicionada enquanto uma ditadora de regulamentações e prescrições, sobre o que deve ou não deve, ser empreendido no campo da educação. Há também os que qualificam a psicanálise enquanto instrumento que ilumina os processos do ensino e aprendizagem (KUPFER, 2011).

Esses posicionamentos se distanciam do objetivo da presente pesquisa, já que não há o intuito de dizer ao professor o que se deve ou não fazer, bem como não buscamos iluminar algo, mas sim potencializar possibilidades no processo auto reflexivo do docente (ASSIS, 2002) e para tal, pretende-se investigar as consequências, pontuar limitações e realizar cruzamentos conceituais, evitando assim, uma abordagem interpretativa ingênua, radical ou deformada.

Diante do exposto até aqui, é possível perceber a importância e relevância de unir os dois campos do saber, na busca por um comprometimento com os sujeitos envolvidos no ensino de ciências. Santos (2011, p.114) cita Kupfer ao dizer que a psicanálise “crítica e problematiza a educação moderna, dando a ver o que ficou esquecido ou desvirtuado em relação ao eixo do trabalho educativo”, posicionando o eixo da educação no ato de recobrir o laço social.

Portanto, a abordagem do presente trabalho se organiza com o propósito de marcar o ensino de ciências com a teoria psicanalítica, mais especificamente as teorias bionianas de continente e conteúdo e teoria de grupo (BION, 1986), recriando um terceiro campo, o da subjetividade (KUPFER, 2011).

Assim dizendo, este é um estudo que observa um campo da educação científica, campo este orientado por uma abordagem de ensino por investigação (MUNFORD E LIMA, 2008), compreendido pelo Projeto Residência Pedagógica subgrupo química. Em outras palavras, o ensino por investigação pode ser entendido, dentro das diferentes conceituações, como um ensino que coloca o aluno como ativo em sua aprendizagem, ao apresentar, de acordo com Gil Perez e Castro (1996), situações problemas, que incentivem a reflexão dos alunos, favoreçam e orientem na elaboração de hipóteses, abarquem atividades de planejamento, contemplem os encadeamentos científicos, tecnológicos e sociais das situações problemas, bem como situações que estimulem a argumentação e debates coletivos.

Logo, compartilhamos aqui, a intenção do físico Villani (1972) em analisar o envolvimento dos alunos em atividades de investigação. Os alunos da presente pesquisa são professores em formação inicial. Posto isto, é válido esclarecer que as atividades de

investigação citadas, são aquelas que se orientam pelo ensino por investigação (GIL PEREZ E CASTRO 1996), que se difere de uma postura investigativa ao se falar em uma reflexão sobre a prática docente. Sendo esta última, uma forma de revisitar a prática docente em busca de melhorias e não se caracteriza por uma abordagem de ensino. Compartilhamos então o intuito de aprimorar a percepção, dos professores em formação inicial, das subjetividades do ato educativo.

Entretanto, foi possível inferir a partir do levantamento das pesquisas anteriormente apresentadas, que os referenciais mais usados para interpretação dos resultados são de Lacan, Lajonquière, Kupfer, Quinet e Bion, todos partindo de Sigmund Freud. No entanto, apesar de nos valer desses referenciais, o que justifica nossa escolha, é que é escasso o referencial que aprofunda nos conceitos de continente e conteúdo e ambiente grupal de Bion (2004) e, portanto, este trabalho pode servir como base de novos estudos, aproveitando todo o potencial que a vasta teoria psicanalítica apresenta.

Portanto, o problema de pesquisa, “Como identificar e compreender se existe uma necessidade de ampliar a reflexão que o professor em formação inicial apresenta sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir do referencial psicanalítico? Avança no conhecimento já produzido até então.

Desta forma, o presente estudo pretende unir as demandas de atender a necessidade de revisão da compreensão da prática pedagógica do professor (NUNES, 2001) e a necessidade de considerar dimensões que a priori fogem, escapam ao controle do professor, como as dimensões da subjetividade e do inconsciente (KUPFER 2013).

No entanto, nos propomos não somente a unir essas demandas, mas a problematizá-las, levantar inquietações, discussões, a partir de uma postura de professor auto reflexivo, ou seja, que pensa criticamente e de forma reflexiva sobre suas próprias concepções do que é ensinar ciências, ampliando novas possibilidades no ato reflexivo (BAROLLI, VALADARES, VILLANI, 2007).

Os estudos apresentados nesta seção, apontam para alguns dilemas entre os campos da psicanálise e da educação, ao mesmo tempo que mostram pontos importantes de interseções. Fica evidente que as produções entre artigos, teses, livros e outros que buscam discussões em maior profundidade das possibilidades dos pontos de interseções entre os dois campos, ainda apresentam lacunas.

Deste modo, foi possível perceber que os autores apresentados concordam com a necessidade de continuidade e aprofundamento das pesquisas e estudos com os diferentes referenciais que a psicanálise proporciona, o que corrobora com a relevância da presente pesquisa, bem como da sua metodologia e referencial teórico.

4. METODOLOGIA

O ato de ouvir exige humildade de quem ouve. E a humildade está nisso: saber, não com a cabeça, mas com o coração, que é possível que o outro veja mundos que nós não vemos.” Rubem Alves

A metodologia diz respeito à forma como se realiza uma pesquisa, apresentando o delineamento e o procedimento da coleta e análise de dados. A origem da palavra método, como um caminho para chegar ao fim. Refere-se, portanto, ao conjunto de saberes e práticas envolvidos na construção e desenvolvimento de uma investigação com vistas a produzir novos conhecimentos ou corrigir e integrar conhecimentos existentes.

No entanto, ao falar sobre um conjunto de saberes e, ou regras que são revisitados na construção de um novo conhecimento, é válido dizer que não existe um método científico universal, entendido como uma receita que deve ser seguida mecanicamente. Existem diversas maneiras de se fazer ciência, sendo ela, uma tentativa de explicar fenômenos naturais e que apresenta um caráter histórico e social (GIL PÉREZ, 2001). Ao mesmo tempo que vamos evitar uma visão exclusivamente analítica e rígida da ciência, vamos também evitar um caráter de extremo relativismo.

Sendo assim, no capítulo seguinte serão apresentados os recursos metodológicos utilizados neste estudo, sua natureza, informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa, a época e a ambiência, bem como os instrumentos de coleta de dados. É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao comitê de ética pela plataforma Brasil CAAE: 37372720.2.0000.5148 e o parecer do comitê de ética foi favorável à realização da pesquisa.

4.1. Metodologia de pesquisa

Este estudo busca integrar conhecimentos existentes, ampliando a possibilidade de alcançar novos conhecimentos. Para tal, realizamos um estudo qualitativo, que de acordo com Lüdke e André (2013, p. 14), “envolve a obtenção de dados descritivos,

obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” e, portanto, se caracteriza por enfatizar mais o processo do que o produto.

O contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa facilita, em especial neste trabalho, a interpretação associada ao referencial teórico, justificado pela própria formação da pesquisadora, que possui o curso de formação em Psicanálise e é professora integral da Associação Mineira de Psicanálise Contemporânea, da cadeira de Bion, principal autor utilizado no referencial bibliográfico deste estudo.

De acordo com Lüdke e André (2013, p. 26), “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.” Neste cenário, foi oportuno a constituição de uma observação direta, que faz parte do corpus da pesquisa, ajudando, assim, na interpretação dos dados obtidos.

Com isso, buscamos criar condições para a exploração de aspectos de natureza subjetiva, relacionada à prática docente. E sendo assim, a pesquisa se configura como qualitativa também por considerar aspectos subjetivos e possibilitar uma aproximação dos sujeitos envolvidos no presente trabalho (GIL, 2019). Ainda de acordo com Lüdke e André (2013, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente”.

Dessa forma, as fontes de informações qualitativas desta pesquisa foram obtidas diretamente pela pesquisadora, ao participar, observar e gravar os encontros do grupo Projeto Interdisciplinar Residência Pedagógica (RP), subgrupo química.

A participação possibilitou o contato direto e a observação prolongada da pesquisadora com os encontros da RP subgrupo química, o que é de suma importância para a compreensão do funcionamento do grupo, visto que, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”, principalmente pelo fato de que, ao acompanhar as experiências diárias dos sujeitos, o observador tem a possibilidade de compreender o modo como o grupo interpreta a realidade a sua volta e suas próprias ações (LÜDKE E ANDRÉ, 2013).

É importante, assim, identificar o objeto da observação, o grupo de professores em formação inicial observado nesta pesquisa. Logo, como uma das intenções é o de problematizar a formação docente dos cursos de ciências, voltamos o olhar para os cursos de licenciatura nas áreas de ciências. Somado a esta intenção, temos como

objetivo compreender possíveis transformações na qualidade da reflexão que o professor em formação inicial tem sobre a prática docente e sobre seu próprio processo reflexivo. Portanto, foi válido observar um grupo de professores em formação inicial que já pesquisam e realizam estudos sobre a prática docente reflexiva. Assim, chegamos ao grupo da Residência Pedagógica Projeto Interdisciplinar, subgrupo química.

Logo, o presente trabalho se constitui pelo acompanhamento das ações desenvolvidas pela RP, subgrupo química, por se tratar de um grupo que se propõem a construir um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente reflexivo, orientados para o desenvolvimento de ações docentes que são baseadas na abordagem de ensino por investigação (MUNFORD E LIMA, 2008).

O projeto RP, subgrupo Química, é composto por uma professora-orientadora, uma professora colaboradora, dois professores preceptores e dez professores em formação inicial, denominados residentes. Os sujeitos da pesquisa serão descritos com mais detalhes em outro subcapítulo.

Diante do exposto, foi válido recorrer a uma metodologia de investigação que abraça uma crítica da visão cientificista ou caricata da ciência positivista, retornando para a intencionalidade da consciência (HUSSERL, 2008), a partir da fenomenologia (BICUDO, 1994).

Nélia Barros, autora que desenvolveu uma pesquisa sobre a compreensão da matemática em ambiente de formação online, com abordagem fenomenológica, aponta que,

Outro aspecto importante nessa modalidade de pesquisa fenomenológica funda-se na experiência vivida, aspecto pouco valorizado em propostas científicas do conhecimento calcadas em uma visão positivista. O processo de aprofundamento na experiência vivida apela para uma aproximação entre pesquisador e pesquisado. (BARROS, 2013, p.56)

Sendo assim, essa abordagem nos permite conduzir discussões em um contexto de percepção de mundo, em que há uma espécie de tradução de uma percepção do sujeito num determinado ambiente, como forma de reflexão interna à formação docente. Logo, é uma abordagem que vai ao encontro do desejo de compreender o que se mostra na experiência do percurso formativo, se mantendo aberto ao novo. Para Bicudo,

[...] a fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto (BICUDO, 1999, p. 12-13).

A palavra fenômeno diz respeito a tudo aquilo que pode ser observado na natureza e significa aquilo que se mostra, que se manifesta (BICUDO, 1994). De acordo

com Bicudo (1994, p. 17) “é o que se manifesta para uma consciência”, é a intencionalidade, ou seja, é estar voltado para algo de forma atenta. Portanto, desde a observação direta da pesquisadora, até as entrevistas e conversas mediadas, realizadas com os residentes, que serão melhores descritas mais adiante, a postura atenta ao modo de funcionar do grupo, buscava uma intencionalidade na presença da pesquisadora, observando o todo, sem desviar demasiadamente de seu foco de interesse.

Também é importante ressaltar que para alcançar um rigor científico, a fenomenologia, enquanto uma metodologia de pesquisa qualitativa é, de acordo com Bicudo (1997, p. 17), “um pensar a realidade de modo rigoroso”. E a realidade na fenomenologia, “é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (BICUDO 1997, p. 18). Sendo assim, podemos dizer que a fenomenologia é compreender, interpretar e comunicar algo de modo atento e rigoroso, ou seja, é significar o sentido da consciência com o objeto (HUSSERL, 2008). É rigorosa ao interrogar, questionar e buscar algo característico, e sendo assim, permite investigar discursos, se estabelecendo no âmbito da intersubjetividade (BICUDO, 1997).

Nessa direção, Suart Júnior (2016) aponta que,

Para ter acesso e desvendar uma experiência, o pesquisador precisa de informações a respeito da situação vivida, fornecidas pela própria pessoa. O método a ser empregado se inicia após a descrição de um determinado fenômeno ter sido obtida, a partir de uma entrevista, relato, ou até mesmo de um questionário (SUART JÚNIOR, 2016, p.78).

Sendo assim, com a fenomenologia, de acordo com Martins e Bicudo (1989, p.93) “o pesquisador, baseado no contato que tem com todos os dados do fenômeno, juntamente com a sua análise fenomenológica, decide que descrições daquelas situações constituem exemplos”. A partir dos dados obtidos com as entrevistas, observações diretas e com os momentos de conversa mediada realizada pela pesquisadora, são escolhidas as descrições que estabelecem sentido com o referencial teórico utilizado.

Neste contexto de acordo com Suart Júnior,

A análise das descrições é uma operação que busca o sentido na totalidade do descrito no depoimento pessoal individual e os significados que transcendem. A análise fenomenológica não toma o descrito como um dado pragmático, no qual os significados já estariam contidos, mas percorre um trajeto de constantes chamadas à atenção do que está sendo realizado pelo investigador. (SUART JÚNIOR, 2016, p.80)

Além da observação, apresenta-se os momentos de conversas mediadas, que serão descritos no próximo subcapítulo. Outros dados foram obtidos, por meio de relatos que ilustram as concepções, demandas e angústias sobre a prática docente manifestadas

pelos professores em formação inicial. As fontes diretas caracterizam-se pelas entrevistas.

Neste momento, vale descrever o grau de participação da pesquisadora no grupo investigado, sendo caracterizada como uma observação participante (LÜDKE E ANDRÉ, 2013), ou seja, além da observação direta, em alguns momentos a pesquisadora participa tanto das reuniões do grupo RP, subgrupo química, como de momentos que foram combinados previamente e que ocorreram fora do horário das reuniões semanais do grupo, organizados pela própria pesquisadora. Estes momentos foram nomeados de conversas mediadas e, mais adiante, serão detalhados os objetivos desses encontros.

Antes de prosseguirmos, é necessário relatar que a pesquisadora foi apresentada ao grupo RP subgrupo química, que ficou a par dos objetivos da pesquisa. Portanto, a presença da pesquisadora pode ter, inicialmente, intimidado os participantes, que ao longo das reuniões demonstraram estar mais à vontade e, na maioria dos encontros seguintes, o clima era de que a pesquisadora fazia parte do grupo.

Já os momentos de conversas mediadas com a pesquisadora corroboram com as condições de subjetividade e aproximação dos sujeitos envolvidos, incluindo, também, a noção de professor como “epistemólogo” de si próprio, possibilitando, aos participantes da pesquisa, uma reflexão sobre sua própria prática docente.

Assim, evidencia-se a importância de buscarmos compreender possíveis transformações na visão que o professor em formação inicial tem sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir de um estudo que problematiza a linguagem inconsciente da relação professor e aluno.

O uso de metodologias que reúnem, em grupos, diferentes sujeitos para discutir a educação a partir da psicanálise, de acordo com Villani,

[...] tem produzido resultados cujos desdobramentos na sala de aula contribuem para aumentar a sensibilidade dos docentes, seja no que se refere à escuta do aluno, seja no que tange ao seu próprio processo reflexivo. Cabe, ainda, mencionar o valor potencialmente heurístico de alguns conceitos, cuja aplicabilidade tem se mostrado frutífera em um grande número de situações, apesar de todas as dificuldades. (VILLANI et al., 2007, p. 386)

Até então, apresentamos a natureza qualitativa da pesquisa, a observação participante e os estudos e interpretações dos dados obtidos do fenômeno investigado no grupo RP subgrupo química, a partir da análise fenomenológica.

Damos seguimento com a contextualização da época em que a pesquisa foi realizada.

4.2 Época e Contexto

É preciso primeiro, entender o contexto, situando a temporalidade em que está sendo desenvolvida a pesquisa. Iniciamos a pesquisa no ano de dois mil e vinte, ano marcado pela pandemia, caracterização dada pela Organização Mundial da Saúde em onze de março, devido a distribuição geográfica de um vírus, nomeado de Covid-19. Essa é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.

Como a contaminação se dá principalmente a partir de contato físico, uma das medidas governamentais tomadas por diversos países, na tentativa de diminuir a disseminação do coronavírus, é o distanciamento social. Com o distanciamento social, as instituições escolares suspenderam suas aulas durante um tempo e diversas delas retornaram às atividades no formato de aulas online, com o objetivo de sustentar os espaços para o ensino.

Dessa forma, essa pesquisa abarca também essa nova realidade e as peculiaridades que os professores e licenciandos estão vivenciando em suas práticas docentes enquanto sujeitos pertencentes a uma sociedade em um momento caótico.

Muitas questões atravessam o ensino remoto, como o acesso à internet e outros recursos necessários para o acompanhamento das aulas online, o que enfatizou uma realidade que preexiste à pandemia, a desigualdade social.

Outro ponto que não pode ser negligenciado é a saúde mental daqueles que vivenciaram o luto durante esse período, como também mudanças repentinas na situação econômica, no desenho familiar, bem como o retorno de estudantes para as casas dos pais, a segurança ou insegurança do lar, entre outras situações que afetaram alunos e docentes. Todas essas mudanças podem gerar ansiedades, medo, angústia e desenvolver, como consequência, transtornos psíquicos. Essas questões podem influenciar no envolvimento dos professores e residentes que foram observados nesta pesquisa.

Pensando especificamente nos professores, ainda é válido ressaltar que,

deparam-se com esse turbilhão de demandas a serem atendidas, como: a capacitação para o domínio da nova ferramenta, aperfeiçoar e/ou rever seus planejamentos de aula, face à nova metodologia proposta pelas instituições. Cabendo ressaltar, dentre outros aspectos, que estes profissionais tiveram suas rotinas de vida, em muitos casos, totalmente alteradas. (BARBOSA, VIEGAS E BATISTA, 2020, p. 267)

Ainda neste contexto, de acordo com Barbosa, Viegas e Batista (2020, p. 257), “a pandemia do COVID-19, nos remete à reflexão do quanto é importante a relação

interpessoal, pois a falta de contato físico, por muitos, pode ser considerada um impedimento para expressar sentimentos e uma comunicação assertiva”. Portanto, sustentar a transferência (FREUD, 1912) no ensino remoto, exige um preparo da ambiência, de tal forma que se torne acolhedora e segura.

A mudança do ensino presencial para o remoto na RP, subgrupo química, também deve ser considerada ao observar as percepções que os membros do grupo sentem em relação às experiências vinculares com o conhecimento e com os sujeitos do grupo.

Essa realidade também interferiu no contato da pesquisadora com os membros do grupo e com a própria orientadora da pesquisa. É possível perceber que houve relativo distanciamento entre os sujeitos da pesquisa, como também foi preciso adequar o projeto à realidade do ensino remoto e suas limitações. As dinâmicas dos momentos de conversas mediadas foram repensadas, além de ter sido necessário manter um foco no acolhimento e estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes da pesquisa.

Após essa breve contextualização, é necessário dizer que, frente ao distanciamento social, os encontros aconteceram no formato online, a partir de uma plataforma de reuniões, o Google Meet. As reuniões foram gravadas para possíveis consultas nos momentos das análises dos dados.

As filmagens e registro de dados coletados durante a pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente e se compromete com a privacidade e a confidencialidade dos dados utilizados preservando integralmente o anonimato e a imagem dos participantes.

Damos seguimento no próximo subcapítulo com a descrição dos momentos de conversas mediadas.

4.3 Momentos de Conversas mediadas e entrevistas semiestruturada

Após a apresentação da pesquisadora ao grupo RP, subgrupo química, e após algumas participações dela nos encontros do grupo, foi realizado um primeiro momento organizado pela pesquisadora, fora do horário dos encontros semanais do grupo.

A pesquisadora enviou um convite informal aos professores em formação inicial para esta primeira conversa em grupo. Depois de enviarem as datas nas quais os membros estariam disponíveis, foi escolhida a data com maior número de

disponibilidade de participação. Este encontro correspondeu a socialização dos professores em formação com a pesquisadora e ao planejamento das próximas conversas. Neste encontro foi apresentado ao grupo uma introdução ao trabalho que estava sendo construído pela pesquisadora, como o problema de pesquisa, os seus objetivos e a metodologia utilizada, bem como a garantia da privacidade dos participantes.

É válido ressaltar aqui, que foram adotadas medidas para proteção à confidencialidade, como a não citação de quaisquer fatores que possibilitassem a identificação dos voluntários em qualquer etapa da pesquisa. Também foram garantidos o sigilo, a privacidade e o acesso aos resultados a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, que está no anexo deste trabalho (ANEXO 3).

A socialização com o grupo possibilitou uma aproximação da pesquisadora com os membros do grupo, criando um ambiente mais seguro e com uma relação de confiança. Foi possível perceber que a profissão da pesquisadora, enquanto psicanalista, favoreceu o estabelecimento desse vínculo de confiança.

Este vínculo pode ser nomeado, de acordo com o referencial psicanalítico, vínculo transferencial. Sendo assim, o lugar ocupado pela pesquisadora foi o de quem sabe algo (LACAN, 1960). A transferência, segundo Freud (1912), pode emergir como uma exigência intensa de amor, de atenção e de reconhecimento e, é através dela, que se estabelece um vínculo afetivo com o outro.

O primeiro encontro com o grupo também possibilitou que os professores em formação inicial tivessem um primeiro contato com as problematizações investigadas pela pesquisadora, realizando uma primeira reflexão sobre as temáticas tratadas na pesquisa, como formação docente, professor reflexivo, novas abordagens de ensino, reflexão orientada e aspectos subjetivos presentes no ensino e na aprendizagem. Foi possível ter um primeiro contato com a percepção do grupo sobre as temáticas citadas, bem como um primeiro contato com suas expectativas com a docência, o medo, as ansiedades e os desejos.

O segundo encontro que a pesquisadora teve com os membros do grupo RP, subgrupo química, foi por meio de entrevistas semiestruturadas individuais. Foi enviado mais um convite ao grupo e, aqueles que tinham interesse e disponibilidade, responderam positivamente ao convite.

As entrevistas foram gravadas pela plataforma online Google Meet, com a prévia autorização dos entrevistados. Os encontros foram agendados de acordo com a

disponibilidade dos respondentes e a pesquisadora tomou o cuidado de esclarecer previamente o tema e objetivos gerais, evitando comprometer os dados da entrevista.

É válido ressaltar que os relatos e demandas levantadas na pesquisa por meio de entrevistas e pelos encontros de conversas mediadas, estão relacionadas ao que as pessoas dizem que sentem, dizem que fazem ou pensam e não exatamente o que sentem, fazem ou pensam. No entanto, de acordo com Maia (2020, p.16) “isso não invalida nossa pesquisa, apenas é um fato que o pesquisador não deve ignorar”.

O instrumento utilizado para obtenção dos dados por fontes indiretas foi uma entrevista semiestruturada, que de acordo com Maia (2020, p. 19) é um “roteiro de questões ou tópicos, que apresentam flexibilidade na formulação e dependem da dinâmica da entrevista”. Isso permite uma fala mais livre, mesmo que orientada. Maia (2020, p. 29) corrobora com nossa escolha ao dizer que “as entrevistas são modalidades diferentes e ricas na obtenção dos relatos das pessoas sobre determinado tema ou fenômeno.” Sendo assim, sobre a entrevista, nas palavras de Martins e Bicudo,

é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir-se descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tão objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito (MARTINS E BICUDO, 1994, p.54).

Posto isto, foram elaborados dois roteiros de entrevista: um para o grupo de professores em formação inicial da RP subgrupo Química. A elaboração das entrevistas foi pensada a partir das características dos respondentes, de forma a adequar a linguagem das perguntas, bem como foram revisitados os objetivos da pesquisa e a questão problema, para alinhar o que se deve buscar com os questionamentos (MAIA, 2020).

Por conseguinte, com a elaboração dos roteiros de entrevista, foi realizado um estudo piloto para validação dos mesmos. O estudo piloto ocorreu com um grupo de três pesquisadoras mestradas e com a pesquisadora orientadora.

A validação da entrevista é um estudo, no qual é avaliado se as perguntas estão compreensíveis, se a linguagem utilizada estava acessível, bem como se os assuntos tratados são familiares aos respondentes. Foi avaliado na estrutura das perguntas se havia ou não uma sequência lógica, seguindo um determinado encadeamento evitando, assim, mudanças bruscas de assunto (LÜDKE E ANDRÉ, 2013). Também foi

observado se foi possível, a partir das respostas do estudo piloto, aproximarmos do que buscávamos com os questionamentos.

Dessa forma, a estrutura do roteiro seguiu, primeiramente, com perguntas que possibilitavam caracterizar os respondentes, seguido de questionamentos que buscavam reflexões sobre a formação docente, dando sequência com perguntas sobre a visão dos entrevistados sobre o formato, expectativas e percepções do Projeto Interdisciplinar Residência Pedagógica, subgrupo química, caminhando e fechando com a temática de aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem. As perguntas que orientaram a entrevista semiestruturada estão no Anexo 1 deste trabalho.

Sendo assim, após as correções e validações do roteiro de entrevista, as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, a partir de encontros online, dando vida ao que foi planejado, já que de acordo com Lüdke e André (2013, p. 34), “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. A pesquisadora buscou estabelecer um ambiente seguro e uma relação de confiança com os entrevistados, aproveitando tanto de sua experiência com a clínica psicanalítica, quanto dos estudos realizados para se preparar para a realização das entrevistas.

Como o referencial teórico utilizado é o psicanalítico, inserimos aqui o método psicanalítico que se configura em aplicar uma interpretação no produto originado da regra fundamental da Psicanálise, a associação livre, de Sigmund Freud (1904; 1903).

A Associação Livre, segundo Laplanche e Pontalis (2001), é como uma ideia que ocorre. Dessa forma, foi possibilitado que os professores em formação inicial relatassem suas experiências de salas de aula e experiências com o ensinar ciências. De acordo com Kupfer (2010, p. 269), “o sujeito necessita das palavras para existir e dizer-se”, sendo assim, é por meio do discurso e das relações com o outro que essa pesquisa busca manifestações afetivas e inconscientes dos professores em formação inicial.

É importante ressaltar aqui, que a regra fundamental da Psicanálise usada em pesquisas científicas, não possui o mesmo formato e a mesma finalidade da clínica psicanalítica, portanto, o que a valida nessa configuração é a interpretação dos discursos livres a partir da premissa do inconsciente (LACADÉE, 2000).

Sendo assim, nos é válido apresentar a contrapartida da associação livre, ou seja, na contrapartida da fala, há uma escuta, a partir da atenção flutuante (FREUD, 1996). Mantendo uma atenção flutuante, o analista também deixa seu inconsciente associar-se livremente com a fala do outro, em uma fala verbal e não verbal, como gestos, expressões, entonações. Para corroborar com este posicionamento, citamos Lüdke e

André (2013, p. 36) ao nos dizer que “não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado.”

Portanto, é preciso escutar além do dito, como nos diz Lüdke e André (2013, p. 36) “é preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante”.

Por conseguinte, vamos falar sobre o terceiro encontro proposto pela pesquisadora ao grupo de professores em formação inicial, que correspondeu ao segundo encontro da conversa mediada, sendo o primeiro caracterizado pela socialização.

O terceiro encontro foi realizado em grupo, e é importante ressaltar que alguns membros que não conseguiram participar das entrevistas individuais por incompatibilidade de horários, estavam presentes nesta conversa. A pesquisadora realizou um estudo orientado que buscou levantar e compreender a visão que os professores em formação inicial apresentavam sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, problematizando aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem e a linguagem inconsciente da relação professor e aluno, usando como principal fundamentação teórica, o conceito de continente e conteúdo e ambiente grupal de Bion (2004).

Proseguimos com a descrição da época e contexto no qual foi realizada esta pesquisa, bem como a descrição dos materiais e instrumentos utilizados para realizar as entrevistas e momentos de conversas mediadas. Seguimos com a descrição dos sujeitos da pesquisa.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

A Residência Pedagógica, subgrupo química, apresenta um desenho em que a proposta é de uma formação compartilhada entre dez professores em formação inicial, nomeados residentes bolsistas, bem como de dois preceptores, uma orientadora e uma coorientadora.

As entrevistas e os momentos de conversas mediadas aconteceram com os professores em formação inicial, visto que pelo tempo de pesquisa não seria viável realizar a pesquisa com todos os membros, devido suas respectivas especificidades. No entanto, deixamos em aberto a possibilidade de realizar novos estudos com um olhar voltado para os preceptores e orientadores.

Partimos da compreensão que a relação com o saber é uma “relação singular de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros.” (CHARLOT, 2002, p. 78), sendo assim de acordo com a psicanalista Cordié,

Um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência. Ele é, assim, o produto de suas identificações sucessivas, que formam a trama do seu ego. Esses ideais são, essencialmente, aqueles de seu meio sócio-cultural e de sua família, ela mesma marcada pelos valores da sociedade à qual pertence. (CORDIÉ, 1996, p.21)

Portanto, os dados levantados na presente investigação fenomenológica compreendem ideologias construídas a partir das experiências do cotidiano dos sujeitos, relações primevas familiares, vínculos sociais, culturais e espaços de formação.

Seguimos então, descrevendo os momentos nos quais os sujeitos participaram da pesquisa, estes dados foram obtidos por uma lista de presença realizada pela pesquisadora e posteriormente foi verificado pelas gravações dos encontros. Todos estavam presentes no momento de socialização e posteriormente a este primeiro encontro, somente um residente não conseguiu participar tanto da entrevista quanto da conversa mediada, devido à incompatibilidade de horários. Foram quatro residentes que conseguiram participar tanto da entrevista como da conversa mediada. Já a participação somente na entrevista, tiveram três residentes, e somente na conversa mediada foram dois residentes. Contando um total de sete entrevistados e seis participantes da conversa mediada.

No entanto, uma das entrevistas não foi utilizada na análise dos dados, justificado pelos conteúdos de ordem íntima e pessoal que surgiram nos discursos e que poderiam expor a identidade do entrevistado. As falas saíram do contexto das perguntas realizadas, por uma necessidade de uma outra forma de escuta. Como a pesquisadora é também psicanalista, a transferência na vinculação do encontro pode ter influenciado para que o entrevistado se sentisse seguro em manifestar demandas psíquicas que não estavam orientados pelas perguntas realizadas. Como forma de proteção a identidade do participante opta-se por não analisar esses discursos. Sendo assim, foram analisadas seis entrevistas.

Todos os residentes estão cursando a graduação em química licenciatura, cuja matriz possui um total de oito períodos, ou seja, quatro anos, podendo estender a seis. Nenhum dos professores em formação inicial possui outra graduação além da que está realizando. O período da graduação tem variação, com dois residentes no sétimo período, quatro residentes no oitavo período, sendo que um deles já colou grau, atuando

de forma voluntária três residentes no nono período e um residente no décimo primeiro. Alguns atrasos nos períodos de graduação, foram justificados por questões de saúde mental. No entanto, mesmo com os atrasos, os residentes já estão em períodos avançados e alguns já irão colar grau em breve

Foi perguntado aos residentes se eles trabalhavam de forma concomitante à graduação, e sete deles responderam que sim, sendo que três deles estão em trabalhos informais. Somente um dos trabalhos se aproxima da docência, caracterizado pelas aulas particulares. Todos os residentes já participaram de outros projetos durante a graduação e todos já realizaram outros projetos com a mesma orientadora do Projeto Interdisciplinar Residência Pedagógica (RP). Outro ponto importante é que todos eles participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) antes da RP e muitos dos discursos e exemplos que foram levantados nas entrevistas e conversas mediadas, vem deste projeto anterior. A seguir, apresenta-se uma tabela (TABELA 2) com os codinomes dados aos residentes com o intuito de preservar as suas identidades, bem como os momentos de participação na pesquisa, curso, outra graduação, período da graduação, trabalho e projetos.

Tabela 2: Sujeitos da Pesquisa

Codinome	Momento de participação na pesquisa	Curso	Outra graduação	Período da graduação	Trabalha além da graduação	Projetos que já participou na UFLA	Projetos que já participou c/ a professora Orientadora
Nathan	Entrevista e Conversa M.	Licenciatura química	Não	7º	Informal	PIBID, RP, CA	PIBID e RP
Tayane	Entrevista e Conversa M.	Licenciatura química	Não	8º	Não	NEPEQuí, PIBID, RP, PRO, CA	PIBID, RP, PRO
Yan	Nenhum	Licenciatura química	Não	8º	Trabalha	NEODIA, CA de Química, PIBID, PRO, RP, NEPEQuí	PIBID, PRO, RP, NEPEQuí
Daniela	Entrevista	Licenciatura química	Não	9º	Informal	PIBID, RP, NEPEQuí	PIBID, RP, NEPEQuí
Rafaela	Conversa Mediada	Licenciatura química	Não	9º	Não	PIBID e RP	PIBID e RP
Ulisses	Entrevista e Conversa M.	Licenciatura química	Não	11º	Não	PIVIC, PIBID, CA, PÍBLIC e RP	PIBID e RP
Olívia	Entrevista	Licenciatura química	Não	8º	Trabalha	PIBID, PRO, RP, NEPEQuí e GETEC	PIBID, PRO, RP, NEPEQuí
Bianca	Conversa Mediada	Licenciatura química	Não	9º	Trabalha	PIBID e RP, Núcleo de estudos	PIBID e RP
Andreia	Entrevista e Conversa M.	Licenciatura química	Não	7º	Aula particular	PIBID e RP, CA, Núcleo de estudos	PIBID e RP

Fonte: Da autora, 2021

Para proteção da identidade dos professores formadores do Projeto Residência Pedagógica, subgrupo química foram usados os seguintes codinomes, Angelina orientadora do projeto, Elisa coorientadora, Carol professora preceptora e Junior professor preceptor.

4.5 Metodologia de Análise

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da transcrição literal das entrevistas e transcrição literal do segundo encontro da conversa mediada. Foram realizadas leituras das transcrições, mais de uma vez e, então, a análise qualitativa e interpretação das falas amparada pela psicanálise.

A descrição, de acordo com Suart Júnior (2016, p.82) “expressa de forma oculta, múltiplas realidades, e o objetivo é elucidar os aspectos psicológicos em profundidade apropriada para a compreensão dos eventos”. Ao citar as descrições das falas dos residentes, foi utilizado como identificação, a primeira letra do codinome em maiúsculo seguido do número de ordem das falas nos anexos das entrevistas e conversa mediada.

Já a análise das descrições se dá de duas formas, sendo a primeira, a análise ideográfica seguida da análise nomotética. A análise ideográfica trata-se da representação das ideologias presentes no discurso do sujeito, enquanto a análise nomotética lida com os dados advindos das identificações das ideologias, realizando um movimento do individual para o geral (MARTINS; BICUDO, 1989).

Neste sentido, de acordo com Bicudo (2011, p.58) “ambas efetuam reduções sucessivas, indo em direção às sínteses mais abrangentes do dito e interpretado, buscando as estruturas das experiências vividas que revelam o modo de ser do fenômeno”. A redução, de acordo com França (1989, p. 31-32) “é um modo peculiar de prestar atenção, ir ao fenômeno”

Desta forma, inicia-se com as descrições individuais dos conjuntos de ideias, isolando as unidades de significado e, posteriormente, passa-se a uma análise geral, buscando compreender as divergências e convergências desses conjuntos de ideias.

Foi possível encontrar nos relatos dos residentes, as relações vinculares abordadas em nosso referencial teórico, como ideias que nos remetem a relação continente e conteúdo, bem como relatos que nos levam a interpretar como os grupos se comportam e como podemos e se podemos associar com os pressupostos da psicanálise.

A seguir será apresentada uma tabela (TABELA 3) com a descrição de cada unidade de significado identificadas nas entrevistas. Já as unidades de significados, com

os recortes de discursos que ilustram as significações, se encontram no anexo desta pesquisa (ANEXO 2).

Dando continuidade, em ambas as tabelas, as unidades de significados foram caracterizadas com cores mais claras, enquanto a classificação em temáticas dessas unidades ficou com cores correspondentes, porém, mais escura, indicando redução. Por exemplo, um grupo de unidades de significados verde claro, correspondem a uma temática verde escura. As cores mais fortes indicam a última redução em categorias. A ilustração das reduções das entrevistas está na TABELA 4.

Tabela 3: Unidades de significados

Unidades de Significado	Descrição
Suposições Básicas: um olhar para o grupo	Discursos que abordam o funcionamento do grupo no que se refere à mentalidade grupal, ou seja, dizem respeito a comportamentos, ansiedade e afetos inconscientes que permeiam o grupo.
Suposições básicas: um olhar para o Líder	Para cada mentalidade grupal, ou seja, suposição básica, é eleito um líder que apresenta determinados comportamentos que vai ao encontro das necessidades de cada suposição básica do grupo. Sendo assim, esta unidade de significado apresenta discursos que mostram comportamentos, percepções e visões do líder, ou seja, da orientadora da RP, subgrupo química.
Conflitos com a interdisciplinaridade	As elaborações das sequências de aulas e regências das aulas nas escolas parceiras, pelos professores em formação inicial, são desenvolvidas de forma interdisciplinar com o grupo da RP, subgrupo filosofia. Portanto, esta unidade se refere aos discursos que abarcam conflitos com o trabalho em grupo com a filosofia.
Valência	Esse é um conceito oriundo da química, transposto para a psicanálise, para denotar a capacidade que os indivíduos têm de realizar combinações entre os membros de forma inconsciente. É a valência que possibilita que o sujeito, quando está em grupo, se organize de forma espontânea e involuntária em um pressuposto básico e atue em consonância com ele.
Movimento de identificar e aliviar	Esse movimento de identificar e aliviar, é realizado pelo professor formador como forma de ofertar uma significação sobre a experiência vivida pelo professor em formação inicial, uma experiência de “ser contido”, ou seja, transformações que permitem uma capacidade de tolerar, de pensar, elaborar soluções e (re)criar.
Medos e Angústias	Sentimentos vividos na experiência com a formação inicial, como ansiedades, inseguranças, dificuldades em lidar com as dúvidas, o núcleo do não saber, frustrações e outros sentimentos.
Mal-estar docente	O mal-estar docente pode ser caracterizado como sentimentos que o professor experiencia nas lacunas que existem do processo de ensino e aprendizagem, bem como das condições de trabalho e salários, autonomia nas escolas, entre outras relações com a condição profissional.
Mal-estar com a formação	Sentimentos que o professor em formação inicial experiencia com as lacunas existentes no curso de formação.
Desejo pela docência	O desejo pela docência é caracterizado por aquilo que movimenta o professor em formação inicial na direção da escolha pela prática docente. Discursos que apontam para a aspiração, o interesse e a atração pela ação docente.
Novas abordagens	Discursos que abarcam visões, percepções e ideologias sobre as abordagens de ensino mais atualizadas.

Imagem do professor	Visões, percepções, ideologias, e expectativas sobre a imagem do indivíduo professor.
Aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem	Aspirações, expectativas e reflexões, sobre a visão que o professor em formação inicial tem de si próprio enquanto professor, a partir da sua formação e de suas experiências
RP	Todo discurso que aborda visões, percepções, ideologias e expectativas sobre a Residência Pedagógica subgrupo química.
Estudo Remoto	Discursos que abordam mudanças, percepções, facilidades e dificuldades justificadas pelo cenário pandêmico que acarretou a mudança das aulas presenciais para atividades no formato de aulas online.
Introjeção da função alfa	Discursos que apontam uma capacidade de dar continência às próprias emoções e de ser o continente dos conteúdos dos alunos, ou seja, realizar o movimento de identificar e aliviar as experiências dos alunos, a partir de experiências aliviadas.
Escolha do curso de química	Discursos que demonstram as motivações que levaram os professores em formação inicial a escolher o curso de química licenciatura.
Busca pelo saber experiencial	Discursos que apontam um movimento dos professores em formação inicial pela busca do saber experiencial que os professores formadores podem partilhar a partir de suas experiências do cotidiano escolar.
US presente somente na CM	Descrição
Vínculo do conhecimento	Discursos que apontam para uma relação de curiosidade e desejo pelo saber, bem como, intrusão ou dificuldades com o se vincular com o conhecimento.
Experiências aliviadas	Discursos que ilustram momentos em que os professores em formação inicial alcançaram ou realizaram de alívio de tensões e angústias com a experiência da formação docente.
Auto estima	Relatos sobre como o professor interpreta a relação professor e aluno e como a imagem construída do aluno influencia nessa relação.
Identificação com a docência	Discursos que apontam que a identificação do professor com a docência é um fator que exerce influência na qualidade das aulas dos professores.
Ensino e aprendizagem como experiência emocional e experiência de grupo	Relatos que apontam para concepções de que a construção do conhecimento se dá a partir de uma experiência emocional, ou seja, a partir de vínculos afetivos construídos entre o professor e o aluno, o aluno e o conhecimento, bem como as interações grupais.
Aspectos sobre a formação em licenciatura	Relatos que ilustram pensamentos e sentimentos referente ao processo de formação inicial em licenciatura química.
Por que a Residência Pedagógica?	Discursos que apontam os motivos pelos quais os professores em formação inicial entenderam o grupo RP subgrupo química enquanto objeto da investigação da presente pesquisa.
Imagem da Química	Discursos que apontam concepções deformadas e preconceitos relacionados à química, que podem influenciar na vinculação do aluno com o conhecimento

Fonte: Da autora, 2022

Em um primeiro momento, foi possível identificar, por meio relatos das entrevistas, quatro temas a partir de dezenove unidades de significados e, após um movimento de redução, foi possível estabelecer duas categorias abertas, sendo elas a linguagem inconsciente da relação professor e aluno e a formação docente (TABELA 5). Os movimentos de reduções estão ilustrados por diferentes cores. A frequência de respostas identificadas em cada uma das unidades foi preenchida com a primeira letra do codinome do respondente e o número de resposta da transcrição literal.

Em outro momento, foi possível identificar nos relatos do segundo encontro da conversa mediada e, novas unidades de significado, que foram identificadas pelo tempo da transcrição da gravação. As unidades de significado apresentaram algumas convergências com as unidades de significado encontradas nas entrevistas. Foram vinte unidades de significados com cinco temáticas gerais e duas categorias mais abertas (TABELA 6). Este encontro apresentou novas unidades de significados, e algumas não foram encontradas.

Tabela 4: Descrição das reduções

Categorias	Descrição	Temas	Descrição das reduções	Unidades de Significado
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno	Discursos que indicam relações com o ambiente grupal bem como a função continente e conteúdo. Dizem respeito a um funcionamento inconsciente presente nas relações entre professor e aluno	Ambiente Grupal	Foi possível reduzir em uma única temática as relações que abordam o funcionamento dos grupos no que se refere a mentalidade grupal, ansiedades e afetos que permeiam o grupo; percepção sobre o líder e organização espontânea.	Suposições Básicas, um olhar para o grupo
				Suposições básicas, um olhar para o Líder
				Conflitos c/ a interdisciplinaridade
		Valência		
		Função Continente e Conteúdo	A função continente e conteúdo abrange discursos que apontam para o movimento, realizado pelo professor, de identificar os medos e angústias referentes às experiências vivenciadas pelos professores em formação e, desta forma, significá-las. Apontam também o movimento do professor em formação inicial em nomear e esperar uma significação, dos professores orientadores e preceptores, para os sentimentos decorrentes destas experiências.	Movimento de identificar e aliviar
				Medos e Angústias
Formação Docente	Os discursos que apontam as experiências vividas com os professores, o curso, a instituição, o grupo de residentes, atividades, bem como percepções e sentimentos com a experiência de formação, foi agrupado em formação docente	Dimensão da prática e formação docente	Momentos durante os discursos que levantam percepções e concepções sobre a prática docente, o ensino, as escolas, os professores, bem como experiências com a formação e sentimentos com o cotidiano das atividades de formação.	Mal-estar docente
				Mal-estar com a formação
				Desejo pela docência
				Novas abordagens
				Imagem do professor
				Imagem de si enquanto professor
				Aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem
				RP
				Estudo Remoto
		Diário de campo como identificação projetiva		
		Professores enquanto função espelho	A função espelho diz respeito aos discursos que apontam identificações dos residentes com diferentes professores de suas vidas escolares.	Introjetar a função alfa;
				Escolha do curso de química;
				Busca pelo saber experiencial

Fonte: Da autora, 2021

Tabela 5: Reduções e Unidades de Significado da Análise Ideográfica das Entrevistas

Redução	Temas	Unidades de Significado	Respondentes/Frequência
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno	Ambiente Grupal	Suposições Básicas, um olhar para o grupo	N21, N26; O14; O15. T22; T24; T27; N22; N24; N25, T23; T31; D21; D29; D30; A27; A30; A31; A33; U11; U14; U15
		Suposições básicas, um olhar para o Líder	N19; O13; O14; T22; T24; T27; T31; T32; D20; A26; A34; U13; U14; U22; U25
		Conflitos c/ a interdisciplinaridade	U16; N13; N18, N21, O15; T19; T26; A28; U16; U19
		Valência	U18; N24; N25; T23; T28; T30; O19; A29; A33;
	Função Contínente e Conteúdo	Movimento de identificar e aliviar	N31; T14; T15; T31; T32; T34, T41; N26; N28; D31; D32; D36; D37; A36; A37; O25; U21; U23; U32
		Medos e Angústias	N18; N30; N32; T36; T37; D34; D35; O28; A19; A22; A38; U27; U28
Formação Docente	Dimensão da prática e formação docente	Mal-estar docente	N11; O5; T14; T37; T39; D10; D12; A39; U27
		Mal-estar com a formação	N35; O5; O8; D10; A15; A39; U5; U7; U10
		Desejo pela docência	N9; N10; N16; N32; O1; O3; T8; D9; D10; D12; A10; A11; A12; A15; U2; U3;
		Novas abordagens	N20; N33, O9; T11; U6; U22
		Imagem do professor	N9; N10; N12; N14; N27, N36; O6; T8; T10; T12; T16; D12; D15; A18; U8
		Imagem de si enquanto professor	N15; N33, O9; T8; T17; T36; D12; D16; A22; U9
		Existe reflexão sobre os aspectos subjetivos?	N7; N13; N18; N34; N35; O7; O8; T8; T10; T12; T13; T14; T15; T21; T38; T39; D14; D38; D39; A17; A40; A41; U7; U29; U30; U31
		RP	N16; O10; O11; T19; T20; T35; D17; D18 A23; A24; U10; U11; U17
		Estudo Remoto	N17; N18; O11; O12; T21; D18; A24; A25; U11; U12
	Professores enquanto função espelho	Introjetar a função alfa;	N12; T40; A42
		Escolha do curso de química;	N8; T10; D11; A13; U4
		Busca pelo saber experiencial	N6; O6; T12; T40; A41

Fonte: Da autora, 2021

Tabela 6: Reduções e Unidades de Significado da Análise Ideográfica da Conversa Mediada

Redução	Temas	Unidades de Significado	Respondentes/Frequência	
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno	Ambiente Grupal	Suposições Básicas, um olhar para o grupo	T98; T110, N101, A102;U103;R104	
		Conflitos c/ a interdisciplinaridade	U50; T52; R54; B55	
		Valência	T96; T98;	
	Função continente e Conteúdo	Movimento de identificar e aliviar	U44; T46; T84; T86; N75	
		Medos e Angústias	T35; B36	
		Vínculo do conhecimento	U13; T84; T86	
		Experiências aliviadas	T84; T 78; U79; T80; N81	
		Autoestima	T78; U79; T80; N81	
	Formação Docente	Dimensão da prática e formação docente	Mal-estar docente	T35; B36; B38; R41; T52; N75; T84
		Transferência	Identificação com a docência	T40; U89
Existe reflexão sobre os aspectos subjetivos?			U20; T21; A26; T46; T106	
Novas abordagens			U29; T31; T33; T35; B36; U50; B55; U63; T67; N75	
Aspectos sobre a formação em licenciatura			B57; U89	
Ensino e aprendizagem como experiência emocional e experiência em grupo			U3; R18; T65; T67; T69; N70	
Por que a Residência Pedagógica?			N5; N7; T8; A10	
Imagem da Química			A10; B15; U16;	
Escolha do curso de química;	R18;			

Fonte: Da autora, 2021

As discussões de ambos os momentos, entrevistas e conversa mediada, não serão realizadas de forma separada, justificado pela intenção da pesquisa, que não é sobre o sujeito, mas sobre a experiência relatada pelo sujeito. Dessa forma, ao realizar a citação das falas dos residentes, iremos nomear se é da entrevista ou conversa mediada no texto corrido, com o objetivo de localizar de onde os recortes dos discursos foram retirados.

A seguir é apresentado duas figuras que ilustram um exemplo de como os recortes dos discursos transcritos são apresentados enquanto citações, sendo a primeira da entrevista (FIGURA 4) e a segunda da conversa mediada (FIGURA 5).

Figura 4: Modelo ilustrativo da identificação dos discursos da entrevista

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Codínome: Olívia	Curso: Licenciatura em Química
Reside em: Três Corações	Possui outra graduação? - Não
Período da graduação: 7º	Trabalha de forma concomitante com a graduação? - Não

FORMAÇÃO DOCENTE

1. Você considera que seu núcleo familiar oferece uma sensação de amparo para sua formação?

Sim, minha família sempre me apoiou nas minhas decisões. Mesmo eles achando que o professor não é uma coisa tão valorizada, aquela coisa assim... Mas eles sempre me apoiam.

2. Você gosta da profissão docente?

Codínome	Olívia
Identificação na citação, primeira letra	O
Identificação da localização na estrutura da transcrição, número	1
Recorte com identificação	O1: Sim, minha família sempre me apoiou nas minhas decisões. Mesmo eles achando que o professor não é uma coisa tão valorizada, aquela coisa assim... Mas eles sempre me apoiam.

Fonte: Da autora, 2022

Figura 5: Modelo ilustrativo da identificação dos discursos da conversa mediada

Transcrição Conversa Mediada

1. Pesquisadora inicia a conversa com apresentações de imagens no powerpoint (aproximação, descontração)
2. Pesquisadora: Vou começar perguntando: Por que trabalhar os aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem?
3. U: A parte sentimental, principalmente pela defasagem que a gente tem no ensino, o professor às vezes ele é tudo menos o professor. Ele é pai, ele é mãe, ele é amigo, é psicólogo, é tudo, sabe. Então eu acho muito importante o professor entender essas relações, eu até lembro de uma frase da professora Juliana quando ela estava com a gente lá na residência em que ela falou que “O quanto é importante a afetividade para o ensino e a aprendizagem”, os alunos estarem envolvidos emocionalmente com as atividades da escola, que isso faz muita diferença.

Codínome	Ulisses
Identificação na citação, primeira letra	U
Identificação da localização na estrutura da transcrição, número	3
Recorte com identificação	U3: A parte sentimental, principalmente pela defasagem que a gente tem no ensino, o professor às vezes ele é tudo menos o professor. Ele é pai, ele é mãe, ele é amigo, é psicólogo, é tudo, sabe. [...]

Fonte: Da autora, 2022

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção os dados obtidos a partir das análises qualitativas e interpretações das falas amparadas pela fenomenologia (BICUDO, 2011), serão discutidos embasados pelos referenciais teóricos já apresentados anteriormente, suscitando fundamentações com as temáticas e unidades de significados das análises ideográficas das entrevistas e conversa mediada.

As discussões dos dados não visam fazer uma análise dos sujeitos em suas subjetividades, mas busca compreender a percepção das experiências vividas por estes sujeitos no percurso formativo. No entanto, a percepção subjetiva dos futuros professores é marcada por crenças, valores, observações, que influenciam nas narrativas dos fenômenos observados. Portanto, iremos conhecer brevemente os sujeitos da pesquisa no subcapítulo **Aproximação com os sujeitos da pesquisa**.

Para diferenciar os dois momentos de coletas de dados descritas nas tabelas, sendo o primeiro a entrevista e o segundo a conversa mediada, foram utilizadas cores diferentes para ambas. Foi possível perceber que as unidades de significados encontradas nas entrevistas apresentaram convergências com as unidades de significados levantadas na conversa mediada, no entanto, este encontro apresentou novas unidades de significados, bem como, algumas do encontro anterior, não foram encontradas. Dessa forma, faremos uma discussão sobre **Convergências e diferenças entre os momentos de análise de dados**.

Em seguida iremos discorrer sobre os fenômenos observados a partir das duas categorias abertas encontradas nas reduções das análises ideográficas de ambos os momentos, entrevistas e conversas mediadas, sendo elas **Linguagem inconsciente entre professor e aluno** e **Formação docente**.

5.1 Aproximação com os sujeitos da pesquisa

O sujeito possui no cerne de sua existência uma inquietação, um desejo pelo saber sobre si e sobre o mundo, que se une a uma relação de integração de elementos culturais e naturais da constituição do psiquismo (WINNICOTT, 1990).

É esta inquietação que nos leva a buscar diferentes grupos sociais, que nos leva a ler poesia, por exemplo, a seguir uma carreira acadêmica, ou, até mesmo participar de um grupo como a Residência Pedagógica, subgrupo química. Portanto, é na esfera da inquietação que somos impulsionados a pensar e realizar algo. No entanto, como

apresentado no referencial teórico desta pesquisa, subcapítulo Relação Contínua e Conteúdo, todo sujeito apresenta um potencial inato, que depende de interações sociais e ambientais, suficientemente boas para seu desenvolvimento (WINNICOTT, 2005).

Dessa forma, foi apresentado que, no decorrer da constituição do sujeito, o mesmo introjeta funções importantes que o capacita a pensar experiências emocionais, de tal forma que os vínculos futuros de relacionamentos, capacidade de pensar e vinculação com o conhecimento, obtenham um direcionamento (BION, 1966; DUPAS, 2008).

Portanto, a forma como cada sujeito vivencia uma experiência se constitui uma narrativa sobre seu processo de individuação, suas condições criativas, sua capacidade de reconhecimento de uma alteridade, capacidades emocionais de lidar com o novo e o diferente, por exemplo. Sendo assim, se estivéssemos num processo analítico, a análise dos discursos dos residentes nos orientaria a investigar esses processos singulares.

No entanto, essa não é a posição da pesquisadora neste trabalho e, ainda assim, não podemos negligenciar que estamos investigando fenômenos carregados de subjetividades e que uma aproximação com os sujeitos da pesquisa nos permite ampliar a compreensão das descrições do fenômeno pesquisado.

Diante disso, é válido pontuar que o objetivo da pesquisa não é compreender o sujeito em sua subjetividade, mas a percepção subjetiva das experiências desse sujeito. Sendo assim, a experiência é o fenômeno analisado, sendo este, o processo de reflexão sobre a formação dos residentes.

O percurso de formação docente e o processo de reflexão sobre a prática docente implicam o sujeito num processo pessoal, de questionar sobre o saber, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda, possibilitando assim, um processo de descoberta e envolvimento pessoal (ALARCÃO, 1996). Segue uma breve apresentação dos sujeitos da pesquisa, lembrando que na metodologia do presente trabalho, apresentamos os codinomes usados.

5.1.1 Olívia

Olívia cursa licenciatura em química e, referente aos momentos de encontro com a pesquisadora, participou somente da entrevista. Neste momento, Olívia estava no oitavo período da graduação, prestes a se graduar. Até este momento, já havia participado de cinco projetos no departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Processo de

Reflexão Orientada – PRO; Núcleo de estudos e pesquisa em Ensino de Química – NEPEQuí; Grupo de Estudo em Tecnologia de Cosméticos – GETEC e Residência Pedagógica subgrupo química – RP.

É válido ressaltar que dos cinco projetos apresentados acima, quatro deles foram orientados pela mesma orientadora da RP subgrupo química, projeto no qual estamos realizando a pesquisa. Ou seja, Olívia já tinha contato com a orientadora Angelina, antes da RP e demonstra admiração pela mesma (O22).

Olívia relata que se sente amparada pela família nas escolhas de ir para faculdade e cursar licenciatura em Química, no entanto ressalta que os pais não valorizam a profissão docente. Em suas palavras discorre, “minha família sempre me apoiou nas minhas decisões. Mesmo eles achando que o professor não é uma coisa tão valorizada [...]” (O1).

A escolha do curso de química não foi a primeira opção para a futura professora. Ao ser questionada sobre sua escolha, a primeira resposta foi “então, não sei” (O4). Seu primeiro desejo era fazer o curso de Letras, no entanto, algumas experiências ainda no ensino médio, a fizeram desistir desta escolha. Chegou a fazer seis meses em biomedicina e, posteriormente, iniciou a graduação em química, que de acordo com ela, acabou sendo uma escolha por afinidade de disciplina, no qual “a química como segunda opção, depois da matemática” (O4).

Após iniciar o curso, Olívia diz ter se identificado com a licenciatura, e que dar aula se tornou um sonho (O3). Durante a entrevista, ao pensar em assumir uma sala de aula, Olívia apresenta uma postura confiante e com ânimo diz,

O27: eu fico muito alegre, muito feliz. Eu quero mesmo e não vejo a hora desse dia chegar. Inclusive, fico ansiosa. Mas eu fico feliz de imaginar uma coisa assim, que não sei, parece que eu me sinto capacitada.

A futura professora apresenta alguns conflitos com o percurso de formação, dizendo sentir falta de ações voltadas para o ensino básico, e que por isso buscou outros projetos como o PIBID e RP. Dando continuidade, Olívia acrescenta,

O5: [...] O outro conflito que eu tenho é de não conseguir emprego, porque a gente entra nessa área e vê que não é tão fácil assim. As pessoas falam "Ninguém quer ser professor", mas não é bem assim. Está todo mundo se matando nos editais para conseguir uma vaga.

Até agora foi possível identificar dois conflitos relacionados a uma desvalorização econômica e simbólica com a profissão docente, manifestada por Olívia, principalmente quanto à educação básica. Este é um pensamento do senso comum culturalmente e historicamente disseminado, escutado fora e dentro do ambiente

familiar de Olívia, ao passo que a mesma percebe não ser fácil conseguir uma vaga como professora.

Já, ao falar sobre aspectos afetivos e emocionais, Olívia demonstra dificuldades e se descreve, “eu sou uma pessoa muito fechada nessas questões de sentimentos e questões pessoais. Eu acho que me sinto exposta, uma demonstração de fraqueza às vezes.” (O25).

Olívia demonstrou preocupações com a realidade social da educação básica (O33), com a realidade financeira e econômica da profissão docente (O5) e também demonstrou preocupação dizendo não se sentir preparada para lidar com aspectos subjetivos que pode se apresentar numa sala de aula (O31).

Para finalizar, é válido dizer que Olívia foi indicada por outros residentes (N27; U18; T27) e por si mesma (O18), como uma líder dos subgrupos que se formam na RP. E é possível inferir que nestes subgrupos, um pressuposto básico semelhante ao apresentado pelo grupo RP, o de dependência é configurado. É possível dizer isso, pelas posturas de dependência em relação à líder para realizar as atividades. Este pressuposto básico será detalhado no próximo subcapítulo “Linguagem inconsciente entre professor e aluno”

Para exemplificar, vamos acrescentar uma fala, no qual Nathan diz sobre as formações dos subgrupos,

N27: lógico que precisa de uma pessoa mais organizada, ali para estará frente dele com as reuniões, estar sempre por dentro de tudo e dando aviso sobre tudo e geralmente essa pessoa é Olívia. Eu acho que é até por causa do PIBID, meio que a gente que a escolheu, quando veio para residência.

Outro fator interessante sobre os subgrupos e sobre uma possível legitimação das lideranças nestes espaços foi apresentada por Tayane, ao dizer que,

T27:Olivia é a líder, sempre que a Olivia está, é ela. Quando ela não está eu assumo. Quando a Angelina dá essa liberdade pra gente, de tomar frente de muita coisa em outros grupos, a gente veste essa liderança. Tanto no núcleo, quanto na residência.

Portanto, temos indícios de um espelhamento da forma como a orientadora Angelina conduz as atividades no grupo, como espécie de introjeção de uma liderança, ou traços de identidade identificados no professor formador pelos futuros professores.

5.1.2 Tayane

Tayane cursa licenciatura em química e participou tanto da entrevista quanto da conversa mediada. No momento dos encontros estava no oitavo período da graduação, prestes a se formar. Até este momento, já havia participado de cinco projetos no

departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Processo de Reflexão Orientada – PRO; Núcleo de estudos e pesquisa em Ensino de Química – NEPEQuí; Centro Acadêmico - CA e Residência Pedagógica subgrupo química – RP.

Destes projetos, tanto PIBID quanto PRO, foram realizados com a orientadora da RP, Angelina. É válido ressaltar as participações nos projetos para compreender as discussões sobre vinculação professor e aluno, apresentado nos próximos subcapítulos.

Tayane (T6) relata que foi muito incentivada pela mãe para ir fazer uma faculdade fora de sua cidade natal e que essa separação e distância não foi fácil no início. Mas, os vínculos formados no curso, principalmente no PIBID, facilitaram a integração da futura professora na universidade. No entanto, agora, apesar de se sentir amparada pela família, sente também muita cobrança sobre o que será feito após o término da graduação (T7).

A escolha do curso de química é marcada, na verdade, por um desejo de ser professora. Em um primeiro momento, Tayane (T10) se identificava com a disciplina de matemática, e conta que houve uma admiração muito grande por uma de suas professoras de química, o que a fez se sentir incentivada pela professora.

A partir de então, outros professores de química com quem Tayane (T10) se vinculou marcaram sua escolha. Tayane (T11) diz não apresentar conflitos com sua escolha e se diz satisfeita com o percurso formativo, relatando, também, que sua relação com seu orientador do trabalho de conclusão de curso tem sido importante.

Dessa forma, é possível perceber a relação transferencial (FREUD, 1914) como um fenômeno importante na relação professor e aluno, um fenômeno que atualiza demandas de amor e reconhecimento. Esse conceito será trabalhado no subcapítulo “Linguagem inconsciente entre professor e aluno”.

Tayane (T13) cita outros professores e disciplinas como importantes na sua formação, e cita um momento anterior a esta pesquisa, em que teve contato com a pesquisadora, na disciplina Estágio IV, no qual reflexões sobre aspectos afetivos foram possíveis de ser realizados (T41).

Tayane (T17) teve dificuldades de se imaginar enquanto professora, colocando a responsabilidade como algo inerente à profissão docente e compreendendo o rigor desta concepção do que é a prática docente. Tayane assim, diz

T17: Achei essa pergunta difícil, não sei. Eu me vejo talvez, eu me pergunto, será que vou assumir essa turma? Eu me vejo ainda como estagiária. Por mais

que eu esteja bem pertinho de ser mesmo. Mas, acho que é uma responsabilidade muito grande, por isso, eu acho que eu ainda não quis assumir essa responsabilidade e não me vejo professora ainda.

Tayane (T28) se vê como uma pessoa que se responsabiliza pelas tarefas nos subgrupos da RP, e se questiona se essa postura é a mais correta, pois sente que deveria dar mais espaço para os colegas assumirem determinadas responsabilidades. Desta forma, aqui também temos alguns traços e indícios de uma possível suposição básica se constituindo de forma semelhante ao constituído pelo grupo com a orientadora Angelina.

5.1.3 Daniela

Daniela está cursando licenciatura em química. Dos encontros com a pesquisadora, participou somente da entrevista. Neste momento, Daniela (D5) estava no oitavo período da graduação, no entanto, relata que estava com algumas disciplinas atrasadas, o que também atrasa sua conclusão no curso.

Até este momento, já havia participado de três projetos no departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Núcleo de estudos e pesquisa em Ensino de Química – NEPEQuí; e Residência Pedagógica subgrupo química – RP. Sendo que todos eles foram orientados pela orientadora da RP, Angelina.

Daniela (D8) relata que se sente amparada pela família e incentivada durante seu percurso na formação docente, o que de acordo com ela, ajudou em momentos no qual pensou em desistir do curso. E apesar de dizer que gosta e considera importante a profissão docente (D9), relata que ainda possui muitos conflitos com essa escolha, principalmente após vivenciar algumas experiências nas escolas com o início dos estágios (D10). Desta forma, a residente diz que até antes dos estágios tinha a pretensão de atuar como professora e agora se sente desanimada (D10).

Neste sentido, Daniela discorre sobre não sentir que possui alguns saberes e habilidades necessárias à profissão, ao dizer

D12: Eu não consigo me identificar com o curso, tenho bastante conflitos, principalmente porque sou um pouco mais quieta, um pouco tímida e para ser professora não pode, você precisa ser um pouco mais desinibido, aí eu acabo ficando nesse conflito.

Portanto, Daniela (D35) ainda se sente muito insegura ao pensar em assumir uma sala de aula e uma de suas principais preocupações com a prática docente, diz respeito às interações com os alunos, legitimação de seu lugar enquanto professora, como

também o domínio dos conteúdos de química.

Ao falar sobre sua escolha do curso de química comenta que seu desejo era, na verdade, fazer o curso de Administração, e que como não conseguiu, queria passar, em suas palavras “em qualquer curso” (D11). Depois, entrou no curso de Educação Física e devido ao fato de ter entrado atrasada, não conseguiu acompanhar a turma. Logo, passou em Química e começou a se sentir interessada (D17).

Durante seu percurso formativo, Daniela (D17), precisou trabalhar de forma concomitante à graduação e disse que esse fator acabou atrapalhando sua dedicação na RP, subgrupo química. Foi possível perceber que este fator interferia na participação de outros residentes também e que, aqueles que não precisaram trabalhar distinguiam a diferença, alguns de forma empática e outros somente apontando a diferença (T4; T23; A31; O1). Ao ser questionada se sentia pertencente e acolhida pelo grupo RP, Daniela diz que somente por alguns residentes (D29).

Portanto, podemos inferir que Daniela apresenta conflitos com aspectos intrínsecos e extrínsecos da vinculação entre a identidade de sujeito e de docente. Outro fator que pode ser identificado, é que apesar dos incentivos familiares, os relacionamentos na RP subgrupo química, apesar de potencial vinculador com a formação, não são tão fortes.

5.1.4 Andreia

Andreia cursa licenciatura em química. Dos momentos de encontro com a pesquisadora, participou tanto da entrevista como da conversa mediada. No momento da entrevista estava no sétimo período da graduação. Até esse momento, já havia participado de quatro projetos no departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Núcleo de estudos e pesquisa em Ensino de Química – NEPEQuí; Centro Acadêmico - CA e Residência Pedagógica subgrupo química – RP.

É válido ressaltar que o PIBID foi orientado pela coordenadora da RP, Angelina, mas Andreia evidencia que seu grupo tinha uma sub orientação, realizada por outra professora formadora. Nas palavras de Andreia, “eu já participei do PIBID. Só que a Angelina era coordenadora geral, e eu vim de um subgrupo da Rizia, então esse contato mais próximo com a Angelina foi agora na Residência, porque no PIBID, quando dava um problema eu ia direto falar com a Rizia”.

Essa consideração é interessante, na medida em que outra residente menciona

perceber que Andreia assumia posições de liderança no PIBID e, que após ir para a RP, não manteve essa postura (O18). Não podemos afirmar que a única justificativa seja a proximidade com a orientadora, visto que, a seguir, vamos apresentar outro aspecto que pode ter influenciado. Mas podemos inferir que algo da relação transferencial pode ter influenciado nesta mudança, ao somar a fala da residente que comenta sobre uma espécie de liberdade autorizada por Angelina para que as mesmas assumam lideranças (T27). Como não foi possível identificar de que forma essa liberdade é autorizada, entendemos que pode ser de um nível inconsciente de linguagem.

Andreia (A9) relata se sentir amparada e incentivada pela família para estudar, em especial a mãe, para estudar e, até mesmo, para realizar mestrado e doutorado. Neste sentido, discorre que pretende atuar enquanto professora, no entanto, tem se sentindo desmotivada por aspectos financeiros ligados à profissão (A11), o que aponta para uma desvalorização econômica da profissão docente.

Ao relatar sobre sua escolha pelo curso de química, diz que foi interessante, devido às contrariedades da experiência. Em suas palavras,

A13: Foi meio louco como eu escolhi o curso de química, porque eu estudava em escola pública, no fundamental, e aí, no ensino médio eu consegui uma bolsa para estudar na escola particular, e eu nunca tinha visto química. Então, meu primeiro contato foi uma reprovação, a primeira nota vermelha da vida, foi em química. E aí eu estudei muito e tirei cem na recuperação, tirei total na recuperação, e aí eu comecei a tomar gosto, a estudar por conta, a química. Aí eu comecei a dar aula particular de química e foi assim. Aí eu falei, "ah, acho que é isso". Só que todo mundo falava pra eu fazer engenharia, não para fazer química. Eu até pensei em trocar, mas, aí quando eu entrei no PIBID já era.

Outro ponto que é possível perceber na fala de Andreia, é uma possível valorização da engenharia em detrimento da licenciatura e desta forma, um possível desprestígio da docência.

Para a psicanálise podemos dizer que o fato de Andreia sair de uma posição de não saber, para uma posição de quem sabe química, foi um fator essencial no impulsionamento para a escolha de aulas particulares, ocupando o lugar lacaniano de sujeito suposto saber (LACAN, 1960). Dessa forma sua experiência no PIBID consolida esse direcionamento.

Andreia diz se sentir cansada e frustrada com os estágios, visto que estavam sendo realizados, durante a pandemia, de forma virtual. Sendo assim, diz que sente falta de estar nas salas de aulas e que sentia que as leituras de textos neste novo formato eram excessivas. Portanto temos a preocupação com o aspecto financeiro da profissão e o formato online dos encontros da RP como possíveis fatores de desmotivação e mudança

no comportamento de Andréia, sentido por outros residentes.

Ao se imaginar enquanto professora Andréia ressalta que se vê uma pessoa muito dedicada, mas problematiza aspectos emocionais, principalmente com o fator pandemia em cena. Andreia diz,

A22: Eu sou muito dedicada nas coisas que eu faço. Nessa sequência (SA) mesmo, eu virava a noite estudando para eu dar aula. Mas, o meu sentimental não é muito bom, eu sou muito fraca emocionalmente, não consigo me controlar direito e na pandemia parece que tudo se potencializou. O meu emocional abala o que eu estudei, tipo assim “Acho que você não estudou o suficiente, hein? Você não vai saber responder”.

Outro fator importante nas mudanças de comportamento de Andréia e sua relação com a RP, são sobre sua saúde mental na pandemia. A residente diz ter tido frequentes crises de ansiedade e que isso a atrapalhou também na realização de algumas disciplinas. Ao ser questionada se fatores emocionais interferem na aprendizagem do aluno Andreia discorre,

A40: Com certeza. Eu não estou muito bem de cabeça, acho que todo mundo né? Quando a Angelina passa dois textos eu já “Nossa eu não quero ler texto, não quero fazer nada, não quero olhar o computador”. Quando é as atividades da sequência é diferente, a gente tem contato, tem reunião, lê um texto ou outro, faz umas pesquisas, mas tem mais discussão do que eu ficar sozinha fazendo alguma coisa

Portanto, o excesso de exposição ao computador, a falta de contato físico, bem como alterações na rotina são considerados como possíveis obstruções à vinculação aos sujeitos do grupo e ao conhecimento (A24).

5.1.5 Ulisses

Ulisses entra na RP subgrupo química cursando licenciatura em química e participou dos dois encontros com a pesquisadora, tanto entrevista quanto conversa mediada. Neste momento, Ulisses estava cursando o décimo primeiro período da graduação. Portanto, houve atrasos. Ulisses relata que um dos principais motivos que influenciou neste atraso foi a falta de amparo e incentivo da família. Neste sentido, Ulisses diz,

U1: A minha mãe não apoia, mas também não atrapalha. Ela disse: “Se você quer fazer isso, beleza”, mas meu pai é contra. Ele tem na mente que eu só vou virar alguém na vida se eu virar engenheiro. Então dentro de casa eu não tenho muito apoio com o curso que eu faço. Esse é um dos principais motivos de eu estar atrasado no curso [...]

Durante seu percurso na graduação, Ulisses foi diagnosticado com depressão, na mesma época em que enfrentou um problema de saúde física, pelo qual passou dois anos em tratamento.

Ulisses (U10) aponta que sua busca pela participação na Residência Pedagógica se dá em um momento em que se sente muito confuso e frustrado com o curso, e diz que a RP é um espaço, no qual pode se expressar. Em suas palavras discorre, “como eu comentei aqui, que eu não tenho muito apoio da minha família para fazer licenciatura, então é o ambiente onde eu tenho apoio, onde as pessoas acreditam, e isso é fundamental” (U11).

Apesar de não ter um apoio do núcleo familiar, Ulisses conta que ser professor sempre foi um sonho e que desde de criança gostava de histórias e programas de televisão que tinham relação com o ensino de ciências (U2). Ulisses também relata que teve relações próximas com professores por quem apresentava grande admiração durante sua vida escolar, o que influenciou em seu apreço pela profissão docente (U2).

Sua escolha do curso de licenciatura em química foi influenciada, de acordo com o residente por uma professora do ensino básico, que em suas palavras “estava lá por amor” (U4). Ele comenta, “[...] todo ano ela ganha (prêmio) de educadora do ano. Como eu sempre gostei de ciências, eu já sabia que queria fazer algo na área de ciências, mas eu não sabia o que, então eu escolhi química por causa dela” (U4). Mais uma vez observamos as escolhas pelo curso influenciadas pela interpretação que o sujeito faz do vínculo professor e aluno.

É válido dizer que muitos comentários durante a conversa mediada apontam que a identificação com a docência é um fator que exerce influência na qualidade das aulas dos professores.

Durante seu percurso de formação na universidade, Ulisses participou de cinco projetos, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica – PIVIC; Programa Institucional de Bolsas em Licenciatura – PBLIC; Centro Acadêmico - CA e Residência Pedagógica subgrupo química – RP. Somente o PIBID foi orientado pela orientadora da RP, Angelina, mas Ulisses (U21) relata sobre uma aproximação com a professora formadora, no que se refere a orientações para ajudar na continuidade do curso. No entanto, antes de terminar a Residência Pedagógica, Ulisses desiste da graduação.

5.1.6 Nathan

Nathan é licenciando em química e participou dos dois encontros com a pesquisadora, portanto, realizou a entrevista e estava presente na conversa mediada.

Nathan estava no sétimo período da graduação. Até este momento, já havia participado de três projetos no departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Centro Acadêmico - CA e Residência Pedagógica subgrupo química – RP. Nos três projetos, Nathan (N12) diz ter uma aproximação com a orientadora da RP, Angelina.

Ao ser questionado se sua família consegue oferecer uma sensação de amparo ao seu percurso na formação docente, Nathan (N7) diz que não, e explica que de sua família, somente ele e a irmã estão realizando um curso superior. Demonstra que sente uma pressão para iniciar a vida profissional, por questões financeiras e pela própria cultura familiar (N11).

Sua escolha pelo curso de química licenciatura foi marcada por sentimentos ambíguos. Num primeiro momento, Nathan (N8) apresenta um vínculo que, de acordo com ele, era positivo com a professora de física, que depois seria sua professora de química. No entanto, a partir de uma reprovação, Nathan (N8) se frustra com a professora, que em algum momento lhe disse que o ajudaria, algo que não acontece de acordo com suas descrições. Nathan (N8) decide então ser professor, motivado a ser melhor que ela. Sua escolha é marcada pela dualidade no vínculo professor e aluno.

Durante sua trajetória no curso, Nathan (N10) apresenta o desejo de ser professor e diz que seu sonho é ser como Angelina e outros professores formadores, deseja ser um professor formador e pesquisador. É possível perceber aqui, algumas indicações de uma ideia de identidade docente, compreendendo o ensino superior e a pesquisa.

É interessante que Nathan (N10) reconhece uma necessidade de experimentar uma sala de aula do ensino básico, como forma de enriquecer seu olhar para a educação. Essa temática aponta para alguns dilemas nas concepções do professor formador, suas experiências, como também, apontam para uma prática, na qual “aprender é fazer e conhecer fazendo” (TARDIF, 2000, p.19).

5.1.7 Rafaela

Rafaela é licencianda em química e participou somente da conversa mediada, realizada pela pesquisadora. Dessa forma, muitas informações sobre seu processo na formação docente não foram coletadas. No momento da conversa mediada Rafaela estava no nono período da graduação, portanto houve alguns atrasos para concluir o

curso.

Durante sua graduação participou de dois projetos, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Residência Pedagógica subgrupo química – RP. Ambos com a orientadora Angelina.

Algumas das discussões levantadas por Rafaela na conversa mediada são sobre uma visão culturalmente disseminada sobre o curso de química ser difícil e falou também sobre sua escolha pelo curso ser motivada por uma professora do ensino básico. No entanto, a partir de uma visão crítica da mesma. Neste sentido, Rafaela diz

R18: Foi uma professora que me motivou, mas hoje, na faculdade, com tudo que eu aprendi, eu vejo que o jeito que ela dava aula, que deve ser o mesmo até hoje, né? -era aquele método tradicional, e ela não gostava que ninguém abrisse a boca hora nenhuma. E eu acho que se eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje, e se eu tivesse lá eu já não sei se eu estaria fazendo por causa dela, já que o jeito que ela explica é bem diferente do que a gente aprende na nossa prática.

É possível perceber que a relação transferencial se dá de forma independente do método ou abordagem de ensino, no entanto, ao longo da formação de Rafaela, suas ideias, pensamentos e visões sobre a prática docente sofrem transformações, o que poderia influenciar na forma como a residente se vincularia com a antiga professora, como também nos aponta para possíveis mudanças na qualidade do vínculo com futuros professores. Rafaela (54), também comenta sobre as dificuldades com a perspectiva interdisciplinar. Esses aspectos de discussão serão mais detalhados nos próximos subcapítulos.

5.1.8 Bianca

Bianca faz o curso de licenciatura em química. E assim como Rafaela, participou somente da conversa mediada, dos encontros realizados com a pesquisadora. Logo, algumas informações não foram possíveis serem acessadas. Até este momento, a futura professora já havia participado de três projetos no departamento de química da universidade, sendo eles, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; Núcleo de estudos e pesquisa em Ensino de Química – NEPEQuí; e Residência Pedagógica subgrupo química – RP. Todos foram orientados pela orientadora Angelina.

Na conversa mediada, Bianca demonstra angústia ao relatar sobre as regências realizadas pelos residentes nas escolas parceiras, nos momentos em que os alunos ficavam em silêncio e evitavam interagir com o professor residente (B36;38).

Quando os futuros professores levantaram as dificuldades que estavam experimentando com o grupo de filosofia, Bianca comenta sobre a importância de um

curso de formação que investe em conhecimentos teóricos e práticos,

B55: No momento em que a gente estava planejando a sequência eu estava conversando com a minha orientadora Ana, e eu parei para pensar: “Nossa, obrigada, por tudo que a gente tem passado, e aprendido e a gente tem visto o resultado disso, como é bom todo esse referencial teórico que a gente tem, que a gente carrega.” Por que nos mostra uma maneira mais fácil de lidar com os alunos, de passar os conteúdos para eles, de ministrar uma aula, enfim. E a gente viu a diferença de como é bom e como dá resultados bons quando a gente deparou com o ensino que ainda é pregado lá na Filosofia.

Outro ponto levantado por Bianca é a diferença nas horas exigidas de práticas em sala de aula, e aponta que essa diferença também diz sobre a qualidade da formação.

Neste sentido, diz

B57: Eu estava fazendo estágio e conversando com um aluno de Filosofia que era minha amiga, e ela disse “Nossa vocês têm que cumprir 102 horas na escola”. E eu falei sim, e as nossas aulas de estágios são voltadas para a experimentação, são voltadas para nos apresentar isso que a gente vê na RP também, e eles fazem metade, praticamente, dessas horas, eles não têm essa carga horária de estar presente com os alunos, eles não têm essa preocupação.

Portanto, Bianca ressalta os desafios encontrados pelos cursos de licenciatura e destaca o quanto a licenciatura em química tem construído espaços de formação com possibilidades de aproximação dos dilemas teoria e prática, preocupados em desenvolver um profissional docente ativo sobre sua prática.

5.2 Convergências e diferenças entre os momentos de coletas de dados

A seguir, serão apresentadas duas tabelas (TABELA 7; TABELA 8) que evidenciam as frequências encontradas nas unidades de significados – US, percebidas nos discursos dos residentes, referente à análise ideográfica das entrevistas individuais e conversa mediada.

E a partir das unidades de significados, seguindo assim, as reduções, apresenta-se a soma das frequências nos temas e, posteriormente, as somas para as categorias abertas, **Linguagem inconsciente na relação professor e aluno e Formação docente.**

Tabela 7: Frequência da análise ideográfica das entrevistas

Redução	Frequência Categorias	Temas	Frequência Temas	Unidades de Significado	Frequência US
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno	88	Ambiente Grupal	56	Suposições Básicas, um olhar para o grupo	22
				Suposições básicas, um olhar para o Líder	15
				Conflitos c/ a interdisciplinaridade	10
				Valência	9
		Função Contínente e Conteúdo	32	Movimento de identificar e aliviar	19
				Medos e Angústias	13
Formação Docente	127	Dimensão da prática e formação docente	114	Mal-estar docente	9
				Mal-estar com a formação	9
				Desejo pela docência	16
				Novas abordagens	6
				Imagem do professor	15
				Imagem de si enquanto professor	10
				Existe reflexão sobre os aspectos subjetivos?	26
				RP	13
		Estudo Remoto	10		
		Professores enquanto função espelho	13	Introjetar a função alfa;	3
				Escolha do curso de química;	5
Busca pelo saber experiencial	5				

Fonte: Da autora, 2022

Tabela 8: Frequência da análise ideográfica da Conversa Mediada

Redução	Temas	Unidades de Significado	Frequência
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno 31	Ambiente Grupal 12	Suposições Básicas, um olhar para o grupo	6
		Conflitos c/ a interdisciplinaridade	4
		Valência	2
	Função continente e Conteúdo 19	Movimento de identificar e aliviar	5
		Medos e Angústias	2
		Vínculo do conhecimento	3
		Experiências aliviadas	5
		Autoestima	4
Formação Docente 40	Dimensão da prática e formação docente 39	Mal-estar docente	7
		Identificação com a docência	2
		Existe reflexão sobre os aspectos subjetivos?	5
		Novas abordagens	10
		Aspectos sobre a formação em licenciatura	2
		Ensino e aprendizagem como experiência emocional e experiência em grupo	6
		Por que a Residência Pedagógica?	4
	Imagem da Química	3	
Transferência 1	Escolha do curso de química;	1	

Fonte: Da autora, 2022

Para compreender as diferenças entre as unidades de significados nas duas tabelas das análises ideográficas, vamos realizar uma breve discussão.

Na análise ideográfica das entrevistas e conversa mediada, foi identificada a temática **Ambiente grupal**, a partir de um grupo de unidades de significados que correspondem às percepções e sentimentos sobre estar em grupo. No entanto, uma das unidades de significados foi identificada somente na entrevista, como a **Suposições básicas, um olhar para o líder**. Esta unidade representa discursos que mostram comportamentos, percepções e visões do líder, ou seja, da orientadora da RP, subgrupo química e, no entanto, esta unidade não foi encontrada no momento da conversa mediada.

É válido ressaltar que a entrevista foi realizada individualmente com a pesquisadora, enquanto a conversa mediada foi realizada em grupo, o que pode ter influenciado na repressão do compartilhamento de percepções sobre a orientadora da RP neste segundo momento. Infere-se que não apresentar visões e percepções sobre a orientadora, é uma forma de evitar qualquer desequilíbrio no espírito de grupo que se mantém a partir da imagem integrada da líder (BION, 1975).

Já na temática **Função continente e conteúdo**, identificadas nas entrevistas e conversa mediada, foi possível levantar duas unidades de significados, sendo elas **Movimento de identificar e aliviar** e **Medos e angústias**, porém, na conversa mediada, além das duas, foram identificadas mais quatro, **Identificação com a docência; Vínculo do conhecimento, Experiências aliviadas** e **Auto estima**.

Os residentes apontaram para uma percepção de que a identificação que o professor possui com a docência influencia na qualidade das aulas e do vínculo estabelecido com o grupo de alunos. E ainda neste sentido, argumentaram sobre estereótipos e rótulos como falhas na interpretação que o professor realiza dos comportamentos e posturas dos alunos em sala de aula.

Diante disso, é importante dizer que durante a conversa mediada, outras perguntas realizadas pela pesquisadora, como também alguns relatos, ampliaram a conversa, o que também ampliou os discursos relacionados às significações das experiências vividas pelos professores em formação inicial e suas percepções sobre a relação professor e aluno.

A partir do momento em que os residentes começaram a participar do encontro

e trouxeram para a discussão a ideia de a química ser uma disciplina considerada de difícil aprendizagem, algumas crenças, bem como hipóteses que permeiam essas crenças, ganharam espaço na discussão. Portanto, o ambiente em grupo para as discussões proporcionou o compartilhamento de diferentes vértices de percepção sobre um problema, o que vale ressaltar a importância do ambiente em grupo nos processos de reflexão (PIMENTA, 2002).

Nas entrevistas individuais, os residentes relataram momentos nos quais, alguns professores formadores compartilharam de exemplos e relatos de suas experiências do cotidiano escolar. Ainda neste sentido, os futuros professores sentiram liberdade para falar sobre diferentes formas pelas quais se vincularam aos seus professores. E desta forma, conseguimos identificar as unidades de significados, **Introjetar a função alfa, Escolha do curso de química e Busca pelo saber experiencial**, que foram alocadas na temática **Professores enquanto função espelho**. Logo, a função espelho diz respeito aos discursos que apontam identificações dos residentes com diferentes professores que passaram por sua vida escolar.

Entretanto, na conversa mediada, os residentes evitavam dar nome aos professores, ao levar exemplos, como também, evitavam falar de aspectos mais pessoais sobre suas percepções dos professores formadores. Desta forma, identificamos somente um relato que ilustrava algumas interpretações e noções sobre a **escolha do curso de química** a partir de uma vinculação professor e aluno ainda na educação básica. Portanto, alocamos na temática **Transferência**, e não na temática mais ampla de professor enquanto função espelho. A temática Transferência diz respeito à reedição de afetos na figura do professor por parte do aluno.

As demais unidades de significados apresentaram convergências nos discursos, visto que ambos os momentos, de entrevistas individuais e conversa mediada, apresentaram questionamentos que buscavam responder o problema de pesquisa: como identificar e compreender se existe uma necessidade de ampliar a reflexão que o professor em formação inicial apresenta sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir do referencial psicanalítico?

É possível perceber que na categoria aberta **Linguagem inconsciente na relação professor e aluno**, as duas unidades de significados com um número maior de frequência são: **Suposições básicas, um olhar para o grupo e Movimento de identificar e aliviar**, respectivamente.

Na entrevista individual, os residentes conseguiam expressar e relatar sobre o funcionamento do grupo RP, abordando desde propostas de atividades, reuniões, até comportamentos de si próprios e de colegas, ou seja, ansiedades e afetos que permeavam o grupo. Ao falar sobre o grupo, também sentiram liberdade de trazer exemplos, e falar sobre a relação com a professora formadora, não só na Residência Pedagógica, como também sobre outros projetos que participaram com ela.

Já a categoria aberta **Formação docente**, categoria com maior expressividade de frequências de discursos alocados, implica o entendimento de que as temáticas suscitadas apresentam relatos sobre o próprio processo formativo e mostra que os residentes conseguem nomear suas experiências.

As duas unidades de significados com maior frequência estão na temática **Dimensão da prática e formação docente** e são elas: **Existe reflexão sobre os aspectos subjetivos?** e **Desejo pela docência**, respectivamente.

Uma das justificativas para um número maior de frequência para estas unidades de significados (TABELA, 7) são as próprias perguntas realizadas na entrevista individual, no entanto, não se restringe a elas. Alguns exemplos de perguntas realizadas na entrevista são:

- Você gosta da profissão docente?
- Você pretende atuar em sala de aula?
- O curso de formação prepara para a possibilidade de ter que lidar com aspectos subjetivos relacionados à prática docente, como sentimentos e afetos na sala de aula?
- Qual a sua principal preocupação ao pensar na prática docente? Por quê?
- Você considera que aspectos afetivos ou emocionais interferem na sua aprendizagem no projeto RP? Se sim, como você observa esse fenômeno? Se não, por quê?

Referente a análise da conversa mediada, uma conversa desenvolvida em grupo, podemos perceber que a temática **Dimensão da Prática e Formação docente**, apresenta a maior frequência dos discursos. É possível dizer que essa frequência se justifica tanto pelo interesse e domínio dos residentes nas temáticas levantadas, como também pelo próprio material que a pesquisadora leva para o encontro.

Os residentes conseguiam, a partir de um tema levantado para discussão, associar a outros exemplos experienciados durante o percurso formativo, de forma livre, abordando temáticas não pensadas pela pesquisadora, como por exemplo, discursos que

apontam concepções deformadas e preconceitos relacionados à química, que podem influenciar na vinculação do aluno com o conhecimento.

Dessa forma, os futuros professores abordaram pensamentos e sentimentos referentes ao processo de formação inicial em licenciatura química, o que foi percebido como uma nova unidade de significado apresentada na conversa mediada, **Aspectos sobre a formação em licenciatura.**

Durante a conversa, a pesquisadora perguntou sobre quais os possíveis motivos que os residentes conseguiram perceber para que a pesquisadora escolhesse observar a RP subgrupo química e não outro grupo de professores em formação inicial. Neste momento algumas hipóteses são levantadas pelos futuros professores, compreendidas na unidade de significado, Por que a Residência Pedagógica?

Ainda neste sentido, ao responder à questão levantada pela pesquisadora, a imagem que o ensino de ciências, sobretudo o ensino de química, ganha evidência nas falas dos residentes. Esses discursos apontaram para dilemas sobre concepções deformadas e preconceitos relacionados à química, que podem influenciar na vinculação do aluno com o conhecimento e, portanto, identifica-se a unidade de significado Imagem da química.

Esses aspectos evidenciam que os sujeitos compartilham de experiências que lhes permitem, por um lado, enxergar uma diferença positiva, de acordo com eles, nas possibilidades encontradas na matriz e projetos do curso de licenciatura em química, em detrimento de outros cursos de licenciatura. E, por outro lado, indagavam sobre interações professor e aluno que escapavam das abordagens e metodologias de aulas.

Desta forma, os dois momentos com os residentes relatam suas vivências e percepções sobre o processo de formação inicial, principalmente na residência pedagógica. E, a partir das divergências entre os dois momentos de coleta de dados, pode-se salientar a importância de realizar um encontro individual, e um encontro em grupo.

Vamos iniciar as discussões da categoria aberta Linguagem inconsciente entre professor e aluno.

5.3 Linguagem inconsciente entre professor e aluno

Compreendendo então, que o processo de formação docente ocorre a partir de diferentes experiências, temos que este percurso se dá de forma concomitante no âmbito individual como também em grupo (ALARCÃO, 1997). Voltando os olhos com intenção e rigor para a proposta do grupo, na Residência Pedagógica (RP), subgrupo química, é possível suscitar que enquanto grupo de trabalho (BION, 1975), a RP, se

propõem à construção de um ambiente fundamentado em uma constante avaliação das atividades por parte dos docentes em formação.

O grupo de trabalho mencionado, refere-se ao primeiro nível de funcionamento psíquico estabelecido por Bion, (BION, 1975), conceito que foi detalhado no referencial teórico desta pesquisa. Nas palavras de Zimmerman (2004, p. 109), este primeiro nível de funcionamento está “voltado para os aspectos conscientes de uma determinada tarefa combinada por todos os membros do grupo”.

Neste sentido, as propostas da RP, estruturam uma postura ativa na relação teoria-prática, e como forma de oferecer condições aos residentes de desenvolverem diferentes metodologias no processo de ensino e aprendizagem, são construídas sequências de aulas que são desenvolvidas nas escolas parceiras com os professores preceptores. Desde o processo de elaboração das sequências, até após o desenvolvimento das aulas, os grupos realizam estudos sobre teoria do currículo, cultura escolar, ensino por investigação, (SASSERON, 2015), (EAGLETON, 2005) e outros, de tal forma que os estudos sirvam de fundamentação para discussões, reflexões e questionamentos sobre os trabalhos desenvolvidos nas sequências de aulas. Desta forma, de posse dos aspectos conscientes presentes na proposta de formação da RP, subgrupo química, iremos analisar, a partir dos discursos dos professores em formação, diferentes vértices de percepção da mentalidade grupal apresentada.

Posto isto, o processo de reflexão do grupo é orientado pelas professoras formadoras, consideradas líderes do grupo RP, por grande parte dos residentes. A legitimação da liderança da coordenadora, Angelina, responsável pelo cadastro do projeto e por sua coordenação, bem como da coorientadora Elisa, não foi realizada de forma correspondente durante as entrevistas. Ou seja, alguns residentes consideram que ambas exercem uma liderança no grupo, enquanto outros posicionam somente a coordenadora, Angelina, enquanto líder. Dessa forma, o texto a seguir discorre a partir das unidades de significados **Suposições básicas um olhar para o líder**, seguido de **Suposições básicas um olhar para o grupo**.

Durante a entrevista ao perguntar sobre quem geralmente propõe e organiza as atividades da RP, a residente Tayane fala diretamente da professora coordenadora e em seguida reorganiza a fala abordando a professora coorientadora Elisa,

T:22 Normalmente pela Angelina. Pela Elisa e pela Angelina, eu acho que desde quando a gente estava no presencial que a gente tinha reuniões com a Angelina, e que ela falava assim, “Estou cadastrando um projeto na RP”. Então desde o cadastro deste projeto, ela já tinha as ideias do que trabalhar, de

como trabalhar. É claro que, principalmente nos últimos encontros, ela está dando muita abertura pra gente trazer temas diferentes para o que a gente quer pro próximo módulo, por exemplo. Mas, pensados principalmente por ela lá atrás, quando foi cadastrar o projeto.

É possível perceber que, mesmo ao incluir Elisa, Tayane não discorre de que maneira a coordenadora participa, e sua fala mantém o foco na Angelina. Tayane posiciona Angelina como aquela que sabe o que fazer, o que nos remete a posição transferencial de sujeito suposto saber (LACAN, 1960).

É válido ressaltar que antes de participar da RP, Tayane já havia participado de outros projetos, no qual Angelina era a coordenadora, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Programa de Reflexão Orientada – PRO.

Desta forma, o vínculo que Tayane e outros residentes, descrito na tabela sujeitos da pesquisa (TABELA 2), construíram com a coordenadora antecede o projeto da RP. Sendo assim, o deslocamento do saber depositado na coordenadora pelo o que a psicanálise nomeia de transferência (FREUD, 1914), é simbolizado nos significantes “lá atrás” (T22), nos levando a um saber anterior.

A transferência compreende atualizações de experiências afetivas primeiras nas relações do presente, e no contexto escolar, o professor pode assumir, transferencialmente, o papel parental, que carrega para cada sujeito uma realidade psíquica (FREUD, 1914). Neste sentido, Lacan (1961), sustenta que, a transferência é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, no qual o sujeito coloca-se na posição daquele que “não sabe”, enquanto assenta o professor na posição de “quem tem um saber”, sujeito suposto saber.

É importante ressaltar este conceito para que, mais adiante, possamos compreender as atualizações das experiências afetivas nas relações do presente, principalmente nas relações professor e aluno, como fundamentais no entendimento das identificações projetivas presentes na função alfa a partir de Bion (1991).

Posto isto, vamos retomar a fala de Tayane (22), “desde quando a gente estava no presencial que a gente tinha reuniões com a Angelina”. Nos deparamos aqui, com um mecanismo característico da transferência (FREUD, 1914), de condensar afetos de diferentes fatos psíquicos, ou seja, a posição de sujeito suposto saber ocupado pela Angelina, condensa diferentes momentos da formação de Tayane. Ressaltamos a importância da postura e linguagens não verbais, durante o discurso de Tayane (T22, T31, T32) para a percepção da análise do seu discurso. Outro momento da entrevista, corrobora com a análise apresentada, ao ser questionada se Tayane se sente acolhida

pela coordenadora, e a residente assim discorre,

T32: Sinto, não pela Residência em si, mas por conta de outros projetos. Eu já tive até chamada de whatsapp com a Angelina, então me sinto quase uma amiga. Então tenho muita liberdade para falar.

Assim como Tayane, Olívia apresenta essa condensação da transferência ilustrada no tempo de períodos da sua formação na universidade entre projetos e disciplinas realizados com a professora coordenadora, ao falar que,

O22: Nossa, eu considero ela uma pessoa que eu admiro muito. Eu tenho uma visão dela muito, muito boa mesmo. Às vezes a gente não concorda com algumas coisas e tal, mas é normal, e ela é um exemplo mesmo. Não é à toa que estou há sete períodos com ela.

Nathan expressa essa condensação, no momento em que expõe sua percepção sobre Angelina e diz que,

N27: [...] A gente sabe que ela é bem preparada, é bem referenciada então, a gente vê às vezes ela como mãe mesmo, não só por causa dela ser a orientadora do projeto, mas por a gente ter contato com ela na disciplina, ter contato com ela por ser coordenadora do curso e outros projetos.

Portanto, Nathan ilustra tanto a condensação de diferentes momentos formativos com a professora coordenadora, como também ilustra a transferência enquanto um fenômeno que atualiza na figura da professora o papel parental de mãe.

A figura parental reeditada nos ambientes de grupo como parte da transferência pode ser ilustrada também na fala de Olívia, ao caracterizar os membros do grupo como “pessoas familiares para mim” (U21).

Antes de dar prosseguimento na importância da figura materna reeditada na professora, é válido apresentar que um dos seis entrevistados, realiza a condensação de afetos também com a coorientadora da RP, subgrupo química. Ao ser questionado se Ulisses sentia que era acolhido pelo grupo RP, o residente comenta,

U21: Sim, muito. Principalmente pela Angelina e pela Elisa. Na verdade, eu me sinto acolhido pela Elisa muito antes da residência. Ela era coordenadora do curso e ela viveu comigo o momento que eu estava doente.

Ulisses realiza com a coorientadora Elisa, uma transferência maternal, ilustrada também ao falar que a enxerga “como se fosse uma mãe” (U22).

No entanto, iniciamos a discussão apontando para uma divergência na legitimação da liderança entre coordenadora e coorientadora. É possível perceber que os seis entrevistados construíram durante o percurso formativo vínculos afetivos positivos com ambas as professoras (FREUD, 1914). Não obstante, dois residentes apresentam uma percepção da coordenadora e coorientadora como uma liderança

compartilhada (O13; U13), enquanto outros dois não posicionam a coorientadora como líder e demonstram sentir falta de um posicionamento mais participativo (N27; T31).

N27: [...] Já a Elisa, assim, não é surpresa porque eu já sabia né que ela tava bem envolvida com a área do ensino. Mas eu vejo que está sendo novo para ela também sabe, ela aprende muita coisa junto com a gente[...].

Nathan posiciona Elisa não como sujeito suposto saber, mas alguém que aprende junto com o grupo. Esse posicionamento pode tanto aproximar os alunos da coorientadora, como também pode gerar uma falta na busca pelo saber que a coorientadora possui. Neste sentido, Tayane, diz que,

T31: [...] eu sinto a Elisa, por exemplo, eu sinto ela, na sombra da Angelina, eu queria que ela participasse, dando mais ideias. Ela falou que é tudo muito novo pra ela, então ela também está aprendendo, mas eu ainda sinto ela, na sombra da Angelina. Tem muita atividade que ela corrige nossa, e que ela dá muita opinião e eu penso “Elisa? Fala isso na reunião com a gente”. Ela participa mais nas tarefas do que nas reuniões. Em um dos grupos de apresentação de texto, eu tive a oportunidade de trabalhar com ela, e ela deu muita opinião boa, e na reunião geral não. [...]

Outros dois residentes não apresentam discursos que efetivam a liderança da coorientadora, mas a posicionam como um apoio ao grupo (D20; I). E, um residente (U13), aponta para a possibilidade de uma dificuldade na efetiva participação, tanto para a coorientadora como para os demais participantes do grupo.

U13: [...] Mas, a nossa última reunião, foi uma reunião de sugestões, e a gente fez bastante crítica de como estava sendo levado às discussões. [...]Eu acredito agora que com os comentários, as coisas agora serão mais em conjunto.

Essa percepção é reiterada por Tayane, ao apresentar uma visão dos professores preceptores Junior e Carol (T31).

T31: [...] eu já tinha feito estágio com Junior e Carol antes, então eu já conhecia eles das aulas deles. Eu sei que não é só isso, aquilo ali que eles mostram na residência, talvez eles poderiam participar mais e interagir mais. Eu sinto que ficam intimidados.

Esse sentimento de intimidação percebida por Tayane, também era percebida pela pesquisadora nas reuniões que participou, e é um aspecto subjetivo inconsciente que aparentava ser partilhado pelos preceptores e coorientadora, perante a presença da coordenadora Angelina, o que nos leva a pensar nos aspectos inconscientes dos pressupostos básicos de um formato de grupo apresentado por Bion, que a seguir apresentaremos uma conclusão, somando outros indícios.

É válido dizer que a forma como o grupo compreende os vínculos com todos os professores da RP, sofrem algumas alterações à medida que as reuniões aconteciam. Na mesma semana em que estava acontecendo as entrevistas, alguns residentes demonstraram que, apesar de as atividades serem propostas majoritariamente pela

coordenadora Angelina, a coordenadora estava pedindo sugestões e críticas às reuniões (U13, N13). Desta forma, é possível dizer que coexistia uma demanda por parte da coordenadora pela participação dos membros do grupo, como também uma passividade destes membros em relação à coordenadora.

As compreensões dos vínculos afetivos das relações dos residentes com os professores formadores, bem como a percepção da professora coordenadora, nos levam a buscar um amparo nas suposições básicas que Bion descreve enquanto um segundo nível de funcionamento grupal (Bion, 1975). Iniciamos o presente capítulo apresentando a RP subgrupo química em seus aspectos conscientes, suas razões de existência como também seu modelo de formação compartilhada e agora surgem alguns indícios de um funcionamento inconsciente no desenho do grupo.

Dessa forma, de acordo com Bion (1975), algumas ansiedades primitivas podem surgir nos ambientes grupais, limitando o funcionamento do grupo enquanto grupo de trabalho a partir de mecanismos defensivos contra as ansiedades. Ao organizar essas defesas, os membros do grupo demandam um líder que consiga dar continência às emoções que emergem durante as atividades dos grupos (BION, 1975).

A partir dos três tipos de suposições básicas, ou pressupostos básicos apresentados por Bion (1975), ou seja, o pressuposto de dependência, acasalamento e luta e fuga, foi possível inferir que a Residência Pedagógica subgrupo química, funciona inconscientemente no molde dependente.

Antes de compreender o que levou a pesquisadora chegar a esta conclusão, é válido pontuar que no momento da conversa mediada, foi apresentado pela pesquisadora os tipos de suposições básicas descritas por Bion (1975) e em seguida a pesquisadora pergunta, em qual dos tipos de grupos os residentes percebiam a RP, todos eles afirmaram que a compreendem no pressuposto de dependência (T100; N101; A102; U103; R104; B105).As afirmativas dos residentes corroboram com o entendimento alcançado pela pesquisadora na análise fenomenológica.

Dando seguimento a compreensão deste molde de funcionamento, é neste pressuposto básico que o grupo demanda um líder carismático, que consiga cumprir a função de segurança e, desta forma, recebe um enaltecimento, sendo considerado como àquele que irá salvar o grupo, o messias (BION, 1975; ZIMERMAN, 2008). Este pressuposto também é caracterizado pela passividade e dependência do grupo em relação ao líder, característica esta, encontrada nas percepções dos residentes do grupo RP, retratada nos parágrafos acima.

Partindo deste entendimento e apoiada pelas análises dos discursos, bem como das participações da pesquisadora nas reuniões do grupo RP subgrupo química, é possível dizer que a coordenadora Angelina é vista como aquela que além de apresentar um saber, é objeto de transferência dos residentes como, também, é àquela ou a única que irá possibilitar a razão da existência do grupo.

Nathan, ao descrever sobre a percepção que tem da coordenadora diz que,

N27: Angelina? É difícil descrever ela né? Assim, ela é fundamental né, sem ela não ia ter reunião de atividades, não ia ter RP não ia ter nada. E a gente sabe, como eu posso falar? É reconfortante ter a Angelina, a Angelina mesmo e não outro professor com a gente.

Portanto, o grupo realiza com a coordenadora uma identificação projetiva (BION, 1994), caracterizada por uma linguagem primitiva inconsciente, que busca uma significação das experiências vivenciadas no processo de formação docente do grupo RP. Essa linguagem se estabelece nas relações contínuas conteúdos (BION, 1994; DUPAS, 2008), no qual os residentes assumem a posição de conteúdo, enquanto Angelina assume a posição de continente.

Lembrando que o conteúdo é aquele que carrega elementos betas, ou seja, elementos sensoriais, que ainda não foram significados, portanto são todas as sensações experimentadas pelos residentes durante as atividades e reuniões da RP, cuja significação falta e, portanto, gera angústia, ansiedade ou medo. Enquanto o continente é aquele que consegue nomear as experiências do grupo, as transformando em elementos alfas, ou seja, em elementos passíveis de elaboração, diminuindo assim, as ansiedades.

Essa função continente conteúdo foi levantada na análise fenomenológica na unidade de significado **Movimento de identificar e aliviar** e **Experiências aliviadas** descrito como um movimento realizado pelo professor formador de ofertar uma significação sobre a experiência vivida pelo professor em formação inicial, uma experiência de “ser contido”, ou seja, transformações que permitem uma capacidade de tolerar, de pensar, elaborar soluções e (re)criar.

A residente Tayane (T14) relembra um momento que ocorreu no projeto PIBID com a coordenadora Angelina, no qual a coordenadora acolhia angústias que aconteciam quando os alunos desenvolviam algumas aulas. Tayane (T14; T15) diz que nestes momentos existiam reflexões sobre aspectos subjetivos e emocionais,

T14: Principalmente, quando a gente ia pra escola, então, a gente relatava no diário de campo, tinha muitas reuniões com a Angelina que falávamos sobre isso, até quando os planos de aula não davam certo, até pra Angelina acalmar a gente também, falar das angústias, e ela dizia “calma” [...].

Já Nathan (N29; N30; N31) demonstra certa dificuldade ao falar com a coordenadora sobre questões emocionais quando se trata sobre ele mesmo.

N30: [...] eu não sei porque, mas lá como membro do CA eu consigo falar pelos alunos do curso, mas como individual eu não consigo falar com ela. Às vezes no PIBID a gente tinha as reuniões individuais com coordenador e quando ia chegar a minha vez de falar com ela, eu não sei porque, eu suava, minha mão começava a melar eu não sei o porquê.

Andreia (37) também, apresenta dificuldades, ao dizer que já sentiu necessidade de falar com Angelina e mesmo assim não o fez,

A37: [...] Já senti necessidade de falar com ela, mas eu resolvi antes. [...] Mas eu tenho dificuldade de pedir ajuda, eu sei que eu preciso aprender isso.

Já Olívia (O25), narra sobre uma sensação de exposição e dificuldade de lidar com um sentimento de fraqueza, ao tentar verbalizar sobre si,

O25: Depende, não sei. Só se fosse uma coisa que estivesse interferindo no meu trabalho com ela, algo que atrapalha meu rendimento na residência, por exemplo. Ai sim eu falaria tranquilamente, mas fora isso não. Mas não por ela, é que não falo mesmo para ninguém, eu sou uma pessoa muito fechada nessas questões de sentimentos e questões pessoais. Eu acho que me sinto exposta, uma demonstração de fraqueza às vezes.

No entanto, Nathan, já sentiu necessidade de falar com Angelina sobre uma situação familiar que o estava angustiando e, também, atrapalhando seu rendimento nas atividades e, assim, o fez. Nathan discorre que,

N31: [...] eu já tive necessidade de contar para ela, e eu acabei contando. Depois é até um alívio né, a gente conseguir falar, [...] então quando chegou na reunião eu falei para ela e eu sei que eu sou um pouco assim, mas por isso eu desabafei com ela, entendeu? Ela foi muito compreensiva e a gente colocou tudo em ordem.

A sensação de alívio apresentada pelo residente é uma resposta frente a angústia, ou seja, é como estar “contido” e conseguir dar continuidade às atividades, visto que o par, residente e coordenadora, colocaram “tudo em ordem” (N31). O encontro do par ilustrando a função alfa de oferecer continência às emoções do residente, permite que ele introjete e aprenda a, futuramente, conter, significar suas próprias emoções. Este vínculo é fundamental para o que Bion (1991) nomeia de vínculo K (knowledge), vínculo do conhecimento.

Portanto, colocar “em ordem” (N31), se acalmar frente às ansiedades, propicia aprender com a experiência, realizar um vínculo k positivo, tolerar angústias frente ao novo e manter o uso da capacidade intelectual. Dessa forma, quando a coordenadora permite que os residentes, de forma individual, bem como nos grupos, expressem suas emoções frente às atividades e às sequências de aulas propostas, “a gente sempre começa as reuniões com a palavra dilema né, dilema, angústia, ela sempre pergunta” (N13), o

grupo consegue voltar a funcionar como grupo de trabalho (BION, 1975). De acordo com as pesquisas de grupos no ensino de física de Barolli e Villani (1988, p. 9), a responsabilidade do professor “não se limita apenas aos aspectos cognitivos; deverá, também, auxiliar o grupo a suportar suas ansiedades e a administrar suas suposições básicas”.

Outra característica que orienta a identidade grupal da RP, é o que Bion (1975) nomeia de valência, conceito oriundo da química, usado por Bion para denotar a capacidade que os indivíduos do grupo possuem para realizar combinações entre os membros de forma inconsciente. Portanto, uma das unidades de significados suscitada na análise fenomenológica é a **Valência**. Essas combinações eram ilustradas pelos subgrupos formados na RP, que apresentavam dois formatos, um de forma espontânea e outro a partir da orientação da coordenadora Angelina.

As combinações espontâneas eram nomeadas pelos residentes como “panelinhas” e foi possível perceber diferentes percepções dos residentes referentes aos subgrupos. Ulisses comenta que,

U18: eu não me incomodo com isso. Mas tem muitas pessoas incomodadas com as “panelinhas”, então teve mudanças nos grupos, mas foram mudanças de um ou outro. É praticamente os mesmos grupos que fazem todas as atividades.

Já Andreia (A27) demonstra que as alterações nas organizações espontâneas, foram importantes em sua experiência, visto que com grupo com quem já trabalhava anteriormente no PIBID, não mantinha uma boa comunicação,

A27: [...] no início eu fiz uma atividade com um grupo que eu não conseguia me comunicar, e agora na sequência eu estou com um grupo que a gente faz três reuniões na semana e a gente consegue se comunicar nas três. Então eu acho que depende muito disso, e nem é questão de panelinha, tinha gente lá que eu nem tinha tanto contato e acabei me aproximando

Ainda neste sentido, Olívia (O18) comenta que seu comportamento muda, quando mudam as organizações espontâneas, ou seja, quando ela não está em sua “panelinha”, e diz que neste formato, o grupo fica mais entrosado e eles sabem como realizar as atividades, enquanto ao estar em outros grupos, organizados pela coordenadora, ela acaba se “desgastando um pouco mais” (O18).

Assim sendo, Daniela discorre sobre perceber uma mudança no seu comportamento também quando está em grupos espontâneos, escolhidos por afinidade, comparado aos grupos organizados pelas, coordenadora e coorientadora.

D26: O meu comportamento muda sim, quando muda o grupo. Existem grupos que eu tenho mais afinidade e neste eu participo mais. Tem outras

pessoas que eu tenho menos intimidade e aí eu participo menos, depende do grupo também, porque tem grupo que é mais empenhado e a gente está ali participante, agora tem outros que é mais desmotivado. E aí parece que desmotiva todo mundo.

Daniela ainda comenta que Angelina permite que eles decidam os grupos, “mas tem hora que ela força, porque, senão, fica sempre os mesmos” (D30). Durante a conversa mediada, a pesquisadora tenta compreender as razões das alterações nos subgrupos, e comenta sobre o conceito de valência com os residentes. Neste momento, Tayane discorre pontuando os dois lados,

T98: É confortável manter a panelinha, é ótimo, você tem os mesmos horários, as mesmas ideias, mas quando sai daquela panelinha eu acho que a gente cresce, porque são outros desafios lidar com pessoas diferentes, ideias diferentes, que podem contribuir com as nossas ideias e acrescentar para nós mesmos, é sair da zona de conforto mesmo e isso é ótimo.

Dessa forma, é possível dizer que a coordenadora tenta manter a liberdade e o valor em relação aos subgrupos que se formam (ZIMERMAN, 2004), no entanto, é possível perceber que Angelina sente uma necessidade de reorganizar os grupos espontâneos na tentativa de alcançar uma formação compartilhada que abrace uma diversidade maior nas ideias e posturas dos residentes, modificando a dinâmica de participações, evitando que surgissem, nas palavras de Silva e Villani (2009, p.23), “estereotípias dentro do grupo, tais como: sempre o mesmo aluno fala, sempre o mesmo faz tudo sozinho, ou, ainda, sempre o mesmo não faz nada”.

E, apesar desta reorganização gerar incômodos e desconfortos, os residentes entendem que existe uma motivação maior nesta escolha, como se, de acordo com Zimerman (2004, p. 109), “líder e grupo compartilhassem de uma mesma fé”.

Nathan (N22), diz que ficar fechado nas panelinhas pode causar empecilho à construção do conhecimento. É possível dizer que quando o par, líder e grupo, compartilha de uma mesma fé, ou seja, acreditam em um propósito que ainda não é tangível naquele momento, se desenvolve uma capacidade de enfrentar descontentamentos internos (ZIMERMAN, 2004).

É importante entender que a valência (BION, 1975) é um conceito que pode ajudar os professores a valorizarem e respeitarem os subgrupos, entender suas dinâmicas de funcionamento, e que as mudanças nos subgrupos só devem ocorrer quando o professor perceber que nos formatos espontâneos, a mentalidade grupal obstruiu o funcionamento como grupo de trabalho (BION, 1975).

Portanto, existe uma razão para manter ou não os subgrupos, e o motivo deve levar em consideração a maturidade dos membros, as ansiedades, as afinidades, as

formas de participação e quaisquer outros fatores que buscam ofertar ao grupo municiões que atendam ao propósito e razão de existir do mesmo. Desta forma, o professor, junto com o grupo, deve refletir sobre as identidades dos subgrupos e como eles estão facilitando ou dificultando o alcance dos objetivos do grupo como um todo.

Além dos subgrupos que se formam dentro da Residência Pedagógica (RP), subgrupo química, o grupo ainda apresenta uma proposta interdisciplinar, na qual os residentes da química precisam desenvolver sequências de aulas interdisciplinares com os residentes da Residência Pedagógica (RP), subgrupo filosofia. Recorremos às autoras Pennachin e Altarugio (2015), apresentadas no levantamento bibliográfico, para ilustrar que a temática da interdisciplinaridade deve ser vista como construção de um saber estruturado pelo diálogo.

Assim sendo, de acordo com Zimerman (2008), os grupos apresentam uma tradição que pode desenvolver uma possível oposição ao surgimento de novas ideias e oposição frente a outros grupos. Foi possível perceber a partir da unidade de significado **Conflitos com a interdisciplinaridade** que essa oposição frente a outros grupos, ocorreu entre os residentes da química e da filosofia. Ao comentar sobre possíveis resistências às atividades dos grupos, Olívia (O15) diz, “se eu pudesse falar uma atividade que a gente tivesse coragem de resistir seria a sequência de aulas com a filosofia”.

Durante a conversa mediada, ao falar sobre trabalhar com diferentes professores, bem como diferentes temáticas, Ulisses relembra os trabalhos realizados com os residentes da filosofia,

U50: [...] quando a gente começou a elaborar a sequência de aulas com a filosofia, eles não tinham conhecimento acerca do estudo investigativo, de toda essa coisa. E a gente queria porque queria usar esse tipo de metodologia para fazer nossa sequência e os meninos não estavam entendendo.

É possível dizer que o diálogo, apresentava conflitos entre os grupos química e filosofia e desta forma, os grupos criam defesas e resistem ao desenvolvimento do projeto interdisciplinar, o que nos remetem ao conceito bioniano de parte psicótica da personalidade (BION, 1996). Vamos lembrar que este não é um conceito que aborda um diagnóstico clínico, mas um interjogo entre estados mentais, no qual a parte psicótica da personalidade corresponde a substituição da capacidade de pensamento pelo uso da onipotência, ou seja, o sujeito tudo sabe.

Dessa forma, o sujeito passa a adotar comportamentos menos pensados, produzindo estagnação, regressão e mecanismos defensivos. Este comportamento no

grupo impossibilita que o propósito real seja alcançado, como dito por Ulisses (U50) “então a gente acabou fazendo a sequência do nosso jeito e a filosofia programou a aula deles do jeito deles”, ou seja, não alcançaram uma integração comunicativa entre as sequências de aulas propostas.

Logo, alcançar a perspectiva e o fazer pedagógico interdisciplinar foi atravessado por condicionantes subjetivos inerentes aos grupos. Visto que, é necessário alcançar não somente uma correlação entre as disciplinas e conteúdos desenvolvidos nas sequências e regências de aulas, mas uma cooperação entre os professores como, também, uma compreensão por parte dos alunos de uma atitude e visão da temática integrada. Para alcançar essa atitude, de acordo com Japiassu (1976, p.26) “é preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros”. Neste mesmo sentido, Rego (2017) enfatiza que o professor precisa exercitar o que a autora nomeia de desapego, para alcançar seu objetivo em sala de aula.

No que se refere ao desapego, Nathan argumenta que a metodologia e abordagem de ensino construída desde o PIBID até a RP, são melhores que a abordagem apresentada pelo grupo da filosofia, que aparentemente apresentava, de acordo com os residentes, uma abordagem tradicional. Nathan, durante a entrevista discorre,

N13: [...] é que estamos enfrentando alguns dilemas, principalmente esse período a gente tá no conflito gigantesco com o pessoal da filosofia, não conflito assim mesmo né? É que está bem difícil trabalhar com eles, a gente tem toda aquela coisa do retrocesso, porque a gente vê que falta um pouquinho de aporte teórico para eles, sabe? E se a gente acaba concordando com o que eles põem, a gente vai retroceder.

Na conversa mediada, Bianca se diz grata por ter aprendido novas abordagens de ensino e que isso veio passando por sua mente ao comparar com o grupo da filosofia, “a gente viu a diferença de como é bom e como dá resultados bons quando a gente deparou com o ensino que ainda é pregado lá na filosofia” (B55). E desta forma, Rafaela descreve a imposição das ideias e tradição do grupo química ao novo grupo,

R54: [...] a gente queria tanto porque queria tanto impor nosso jeito a eles que a gente enviou alguns referenciais teóricos enormes para eles lerem. Pra poder eles aceitarem a nossa ideia.

Tayane demonstra uma dualidade entre a postura de resistência ao novo grupo e uma autorreflexão. Essa ambiguidade no pensamento mostra que a parte não psicótica da personalidade está sobrepondo a parte psicótica, voltando aos comportamentos pensados e tolerando, assim, às emoções.

T52: [...] eu até comentei com alguns, que eu estava me sentindo uma egoísta,

eu pensei: “meu Deus, eu quero impor uma metodologia, uma sequência, um trabalho que eles não concordam.”

Ulisses, durante a entrevista, também demonstra essa capacidade de pensar o próprio comportamento, ao dizer que,

U16:Eu sempre falo muito, e eu comentei com o pessoal da filosofia que às vezes a gente está sendo muito invasivo e obrigando a eles a fazer uma coisa que eles não estão acostumados e não sabem. Então a gente decidiu dar mais liberdade pra eles.

Desta forma, é possível dizer que entre o grupo da Residência pedagógica subgrupo química e subgrupo filosofia, foi constituído um novo pressuposto básico, de Luta e Fuga (BION, 1975), que será explicado a seguir. Lembrando que, Zimerman (2004), nos adverte que os pressupostos básicos podem coexistir e alternar nos grupos.

A luta e fuga na RP se concretizou quando a totalidade grupal se mostrou altamente defensiva, expressando franca rejeição ao outro grupo e, nas palavras de Zimerman (2008, p.110), “criando um inimigo externo a quem atribuem todos os males, e contra quem, por isso, ficam unidos”.

Durante as reuniões em que a pesquisadora participou, observou e gravou, na RP, subgrupo química, ficou evidente a tentativa do grupo de projetar as angústias enfrentadas com a proposta da interdisciplinaridade na coordenadora Angelina, buscando que a mesma os defendesse e concordasse que estavam lutando contra algo externo que os impediam de realizar a tarefa.

A postura da coordenadora oscilou, ora aceitando as defesas maníacas e ora rejeitando as defesas, o que fazia com que o grupo oscilasse também nas posições dos pressupostos básicos, passando de Luta e Fuga para Acasalamento (BION, 1975) e, vice-versa. A coordenadora desenvolveu encontros em que a temática da perspectiva interdisciplinar foi investigada e fundamentadas, orientando, assim, os trabalhos a serem desenvolvidos, no entanto, os incômodos e a dificuldade de desapegar da tradição do grupo, pelos residentes, permaneciam fortes.

O momento em que o grupo estava passando pelo Acasalamento (BION, 1975), era caracterizado por momentos em que os residentes sentiam culpa pelas excessivas projeções na líder e, então, racionalizavam ideias otimistas que eram expressas verbalmente para deslocar a culpa. Neste momento, permaneciam passivos, porém, com sentimento de esperança. Daniela (D24) descreve que na realização da última sequência de aula, antes da entrevista com a pesquisadora, sentiu que, apesar de complicado, algo ia dar certo.

Olívia discorre, também na entrevista, sobre um momento esperançoso, porém não duradouro,

O17: Quando a gente conseguiu fazer o primeiro esboço da sequência de aulas, porque a gente já tinha feito trezentas mil reuniões e não saía nada. E então conseguimos fazer, pelo menos, ter uma ideia de alguma coisa, estruturar. Se bem que depois desse dia, o negócio regrediu, mas esse momento foi muito bom.

Tayane apresenta a mesma ideia ao dizer que,

T26: Chegamos numa reunião, nós apresentamos e eles apresentaram, e na hora que eles apresentaram, e conversaram com a gente nós ficamos eufóricos. Nós conversávamos nos grupos paralelamente, “Nossa! vai dar certo”. A gente escolheu duas sequências tão fácil, tão tranquilo, então a gente ficou naquela empolgação que incentivou as nossas reuniões com a filosofia, mesmo que depois não foi isso tudo.

Dessa forma, o grupo ora apresentava posições defensivas e ora se sentiam esperançosos. No entanto, essas oscilações mantinham o grupo passivo e, muitas das vezes, com a sensação de cansaço e desmotivação.

Portanto, fica evidente a importância de o líder do grupo identificar as defesas maníacas, significar, conversar e levar essas defesas para momentos de reflexões orientadas pelo próprio professor, para evitar assim, uma estagnação, desmotivação e ou regressão. Nesta pesquisa, além da conversa acontecer nas reuniões e estudos orientados, foi possível levantar a temática e as angústias nas próprias entrevistas e conversas mediadas.

Nos momentos de entrevista e conversa mediada, foi possível perceber uma auto-observação e autoavaliação dos residentes, que conseguiam enxergar de que forma as estagnações ocorriam e como poderiam mudar os comportamentos. Todos eles, no final das entrevistas e, alguns após parar a gravação, diziam que essas conversas aliviavam algumas ansiedades e geravam um desejo de continuar buscando melhorias com os grupos e com a formação.

Sendo assim, concordamos com Assis (2002), ao dizer que a psicanálise enriquece o olhar do professor para uma dimensão que vai além do conteúdo manifesto, ou seja, permite ao professor uma compreensão da história por trás da dinâmica grupal.

Posto isto, daremos continuidade às temáticas que foram debatidas na conversa mediada e que levou os residentes a expressarem ideias, pensamentos e levar exemplos das situações que ocorreram nas sequências de aulas desenvolvidas. Logo, daremos início a discussão da categoria aberta de formação docente.

5.4 Formação Docente

Para discutir a formação docente, vamos nos valer dos discursos da entrevista, bem como da conversa mediada amparada pelas discussões apresentadas no referencial teórico e no levantamento bibliográfico.

Ao falar sobre a função alfa de continente e conteúdo, na conversa mediada, foi discutido sobre momentos em que não se estabelece essa função, ou seja, falta significação das experiências, discursos da unidade de significado **Vínculo do Conhecimento**. Nestes casos, o grupo passa muito tempo no pressuposto básico, obstruindo o grupo de trabalho e corre-se o risco de se estabelecer um negativo de k, ou seja, um vínculo do conhecimento negativo, caracterizado pela curiosidade intrusiva, negação do conhecimento, pouca ou nenhuma criatividade.

Ulisses acrescenta uma ideia que corrobora com o conceito de vínculo k,

U13: Eu acho que tudo que a gente não entende, que a gente não consegue entender, a gente tende a lidar de duas maneiras, destruir ou se afastar. No caso, geralmente o que acontece no ensino é que as pessoas se afastam, pelo fato delas não conseguirem construir um conhecimento necessário para entender aquilo.

Ainda neste sentido, durante a conversa mediada, o grupo levanta o medo de errar como uma possível angústia frente ao novo, principalmente frente às novas metodologias de ensino, e que pode ser a causa de uma obstrução do vínculo do conhecimento (k). Na conversa mediada, a pesquisadora comenta sobre as gravações das sequências de aulas e diz que os residentes buscam a participação dos alunos e percebe, nestes alunos, certo receio ou medo de responder. Neste momento Tayane diz que,

T33: Sim, muito medo, medo de errar, muito medo de falar alguma coisa, que é totalmente diferente do que a gente espera. Para nós mesmos é difícil. Quando nós nos deparamos com professores no ensino superior é difícil, a gente não quer falar coisa que a gente não sabe, mesmo que o professor diga “não, não precisa dar resposta certa”, a gente sabe que vai errar e a gente tem medo. Então eu acredito que os alunos têm muito medo e insegurança, é difícil.

A residente Rafaela relata sobre a sequência de aula aplicada em uma das escolas parceiras,

R41: Eu não sei se você percebeu, mas, na nossa sequência, a gente tinha passado um questionário antes, e a gente fez a aula só para discutir a resposta dos alunos e mesmo assim eles não queriam falar as respostas que estavam no questionário e que eles puderam pesquisar na internet, e mesmo assim eles não queriam responder. [...] os alunos não respondiam mesmo que já tinham a resposta. E foi um ponto que a gente parou para pensar “Como assim?”.

Portanto, mesmo de posse das respostas, os alunos que participavam da sequência de aula que Rafaela desenvolveu, demonstravam insegurança em responder e

falar com a professora em formação. Rafaela planejou a aula de forma a facilitar as participações e, mesmo assim, algo lhe escapa.

Quando os alunos apresentam posturas e comportamentos de recusa à participação da aula, ou até mesmo de prestar atenção no professor, algumas ansiedades primitivas podem emergir no professor, gerando insegurança e medo. Desta forma, o professor precisa dar continência às próprias emoções para, então, conseguir dar continência às emoções dos alunos, que os levam a uma negação do conhecimento existente e, desta forma, à uma recusa em participar da aula.

Sendo assim, a conversa mediada com o grupo permite que Rafaela observe essa recusa por uma perspectiva diferente da tradicionalmente observada, ou seja, amplia para além de uma dificuldade cognitiva do aluno. Portanto, o referencial psicanalítico desloca o centro das atenções dos problemas atacados, que, como nos diz Villani,

deixa de ser a dificuldade dos alunos em entender os vários conceitos científicos [...] e passa para a tentativa de compreender sua resistência em iniciar uma busca do conhecimento e sua fragilidade em sustentar o esforço necessário numa procura ou, ao contrário, seu investimento na aprendizagem (VILLANI et al., 2006, p. 326).

Nas entrevistas, as inseguranças mais citadas se organizavam em dois campos: o não saber e não controlar. Não obstante, as pesquisas de Pereira (2013), bem como as de Voltolini (2002), apresentadas no levantamento bibliográfico, ilustram que o processo de ensino e aprendizagem é uma experiência subjetiva que confronta o humano com a falta, com a inexistência de um saber completo e, portanto, os leva também à sensação de impotência.

Neste sentido, os discursos das unidades de significados **Medos e Angústias** e **Mal estar docente** podem ser apresentados. Ulisses (U27) diz que, ao pensar em assumir uma sala de aula, o primeiro sentimento que lhe acomete é “pavor, de que a gente não vai dar conta”, enquanto Daniela (D34) diz que o principal sentimento para ela é “de muita insegurança”. Olívia (O28) também apresenta a sensação de impotência ao discorrer sobre sua principal preocupação ao pensar sobre a prática docente,

O28: Medo de não dar conta, de não conseguir fazer um trabalho tão legal, de não conseguir explorar o potencial dos alunos, de não conseguir dar conta de tudo, prestar atenção no que está acontecendo, de não conseguir dar conta de todos e da situação de cada um, saber o nível de cada aluno.

Já na conversa mediada, quando Rafaela apresenta o escape entre o planejado e o ocorrido, a pesquisadora questiona sobre qual a sensação dos residentes frente ao tempo de silêncio entre a pergunta do professor em formação e a resposta dos alunos, e Tayane, em seguida, diz,

T35: Quase mata a gente. A gente pensa assim: “E agora? O quê que eu faço? Eu pergunto de novo ou dou a resposta?”.

É possível perceber que Tayane tenta se reorganizar, dar uma continência ao pavor sentido pelo silêncio, buscando possíveis saídas. Em seguida, a pesquisadora pergunta se isso causou alguma angústia e Bianca (B38) responde dizendo, “muito, a gente fica apavorado”. De acordo com Bianca, como as sequências de aulas ocorreram no formato online, devido a pandemia, eles tentavam usar de outros meios para incentivar a participação dos alunos,

B36: A gente fica insistindo “Usem o chat, tá com vergonha? Usem o chat”. Para tentar assim, dialogar, ter a atenção deles.

Aqui, é possível compreender essa busca pela participação no “chat”, bem como a fala apresentada por Tayane (T46) com os alunos, “Não precisa ter medo, pode falar”, como tentativas de movimentos de dar continência para as ansiedades dos alunos.

Ao se deparar com o silêncio das aulas online, os professores em formação se depararam, também, com inseguranças relacionadas ao lugar de quem possui um saber, assumir a posição de objeto de transferência para os alunos. Mas, ao conversar sobre isso com a pesquisadora, os residentes tentaram propor quais as motivações para o silêncio, pensando sobre a experiência que tiveram com os alunos, significando cada uma delas. Neste sentido, Tayane (T66) levanta a hipótese de que o silêncio se tratava da “própria repressão dos outros, medo do julgamento e insegurança”.

Essas discussões instigaram os residentes a refletirem sobre seus medos e sobre questões subjetivas que possivelmente estavam permeando a sala de aula, durante as regências, causando os possíveis escapes como citado por Rafaela (R41), possíveis ansiedades entre os próprios alunos e que não se referiam diretamente ao professor e sua capacidade de ministrar a aula, mas que demandavam do professor uma continência, para diminuir essas ansiedades.

Sendo assim, a auto-observação e a possibilidade de nomear essas angústias por parte dos residentes, permitem aos mesmos, tornar consciente questões sobre si e sobre o outro, sobre a relação dos próprios residentes com a prática docente e com o vínculo estabelecido na relação professor e aluno.

Durante essas discussões os futuros professores abordam que a auto estima do aluno deve ser levada em consideração, para que as ansiedades frente a possibilidade de exposição sejam amenizadas. Neste sentido, Tayane (T78) discorre,

T78: E aí eu também fico pensando, que tem alguns alunos que não participam da aula e chega em uma avaliação e vai muito bem. E aí

chega o professor e fala: “Nossa, mas você foi tão bem, por que você não participa da aula?”. Seria melhor se ele chegasse e falasse: “Vamos participar da aula também”. É bom trabalhar a auto estima do aluno.

Neste sentido, alguns estereótipos foram apontados como uma falha na interpretação que o professor realiza dos comportamentos e postura que os alunos apresentam em sala de aula. Nathan (N81) comenta que estereótipos, como o aluno quietinho é aquele que irá se desenvolver bem no curso, são comuns e podem influenciar na forma como professor e aluno se percebem. Portanto, a unidade de significado **Auto estima** compreendeu discursos voltados para a compreensão da forma como o aluno se vê e é visto pelo professor.

Não obstante, a pesquisadora propõe um olhar também para a auto estima do docente e os residentes argumentam sobre a necessidade de que o professor tenha uma espécie de envolvimento e compatibilidade com a docência. Logo, a unidade de significado **Identificação com a docência**, ilustra uma percepção de que o professor precisa estar identificado com sua profissão, e que é possível perceber quando o docente não estabelece esse gostar de ministrar aulas. Ulisses (89) comenta,

U89: Eu tive um professor na época de ensino médio que era uma aula horrível. E ele falava abertamente que ele odiava a gente, a escola, e ser professor, e que foi a única coisa que ele conseguiu fazer da vida, e isso refletia totalmente na sala de aula.

No entanto, é válido dizer que apesar da identificação com a docência ser uma vertente importante para vinculação professor e aluno, e se estabelecer como um ponto de auto observação rico para o processo de reflexão sobre as ações e interpretações do professor em sua prática, este vértice não pode ser compreendido como único determinante de uma qualificação do ser docente.

Outro ponto ressaltado nas discussões, é que toda a sequência de aula foi pensada e construída com base nas reflexões e fundamentações da abordagem do ensino por investigação, realizadas no grupo RP (SASSERON, 2015). No entendimento do grupo, é de suma importância saber propor abordagens de ensino que assumam aprendizagem a partir de uma construção do conhecimento, portanto um ensino fundamentado pela solução e tratamento de situações problemas (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2003). Dessa forma, na conversa mediada, foi possível refletir sobre como os alunos da escola se comportaram frente ao que foi planejado.

Relembrando as pesquisas de Altarugio e Villani (2010), o referencial psicanalítico auxilia a compreender os desvios entre o que foi pensado conscientemente

e o que acontece na ação, alcançando aspectos inconscientes. Nathan mostra certa frustração ao dizer que eles planejam bem as aulas, no entanto, nem sempre existe adesão dos alunos à metodologia desenvolvida,

N75: Quando apliquei a sequência de aula no PIBID eu percebia que tinha um aluno ali que queria falar, mas que tinha medo e eu ficava “Vamos, vamos!” e ele continuava acanhado e não se soltava.

Tayane levanta possibilidades para o comportamento dos alunos enquanto uma resposta à tentativa do professor de buscar uma participação ativa, dizendo,

T67: Eu acho que até o fato de a gente perguntar muito, deixa o aluno inseguro, porque ele acaba de dar uma resposta e a gente já faz outra pergunta: "Nossa, será que eu dei uma resposta errada? Está incompleta? Porque ele está perguntando de novo?"

Neste sentido, Assis (2002) aponta para a existência de condições psicológicas necessárias para que se estabeleça um vínculo na relação ensino e aprendizagem, como a necessidade de tolerar a ignorância, de tolerar a dúvida, assim como a incerteza, mantendo um clima afetivo não persecutório. Logo, podemos rememorar o que Pereira (2013, p.493) diz sobre a necessidade de se admitir incertezas e ambivalências fundamentais à educação, além de admitir uma “vontade de ignorância”.

Portanto, ao refletir sobre aspectos subjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem, é importante compreender o espaço do não saber, para que se possa nomear essa condição, diminuindo as ansiedades provocadas por ela.

É válido dizer que ministrar aulas implica o domínio de competências específicas, que devem ser elaboradas a partir de abordagens e metodologias que proporcionam suporte a uma compreensão profunda da prática docente (VASCONCELOS, 2000). Logo, ao pensar sobre uma metodologia, que demanda do aluno uma curiosidade e postura ativa, se faz necessário pensar sobre como criar condições seguras para que ele tolere o novo que se apresenta.

Na conversa mediada, Ulisses apresenta um exemplo de acolhimento que funcionou em suas experiências na sala de aula,

U44: A gente vai entrar no assunto de como o erro faz as pessoas agirem desse jeito. Já faz um tempo que eu discuto com a professora Ana e com a Angelina, que está me acompanhando bastante aí, sobre a importância do erro no processo de aprendizagem, e quando, pelo menos nos projetos que eu apliquei aula, eu sempre no começo das aulas deixava bem claro, que eu queria deixar eles bem à vontade, que não tinha problema em errar, que era um ambiente tranquilo, que ninguém iria zombar deles. E no começo parecia até um pouco clichê o que eu estava falando, mas das experiências que eu tive, realmente funcionam, porque os alunos interagiram muito mais.

Desta forma, as pesquisas de Villani (1988) solidificam a ideia de que é

necessário pensar os aspectos subjetivos do processo de ensino e aprendizagem, e que muitas das vezes, o desenvolvimento de novas metodologias de ensino pode gerar ansiedades e angústias, tanto no professor quanto no aluno. Vamos discorrer então com a unidade de significado **Novas abordagens**. Ulisses exemplifica ao dizer que,

U29: Com certeza, eu digo isso pelos laboratórios e experiências que eu tive na UFLA. Não estou falando de experiência com os professores, mas algo comigo mesmo, é que essas novas metodologias elas trazem o aluno como mais autônomo, protagonista e digamos assim, ele é o centro das atenções do projeto. Então eu acredito que isso possa gerar muita ansiedade e medo e insegurança, justamente porque ele vai fazer tudo, sabe? Então se ele errar a culpa é dele, entre aspas, né? Ele pode se cobrar muito e pode imaginar que por ele ser o centro das atenções as pessoas vão cobrar muito dele também.

Em seguida, Nathan (N75) aborda um mal-estar que o professor experiencia, ao dizer que, para que o professor cumpra seu objetivo, é necessário a adesão do aluno, o desejo de ser ativo em seu próprio aprendizado. Nas palavras de Nathan (N75), a falta de adesão “acaba que não ajuda a gente a cumprir o nosso objetivo. O nosso objetivo é justamente mostrar que ele é o protagonista daquela situação”.

Não obstante, nos é válido recorrer ao que Charlot (2002) apresenta sobre a relação de interdependência entre professor e aluno, no qual o professor só alcança um resultado se o aluno deseja e se dispõe a realizar uma atividade intelectual.

Logo, nossa discussão avança no questionamento do que deve ser contemplado em um processo de reflexão sobre a prática docente. De acordo com Charlot (2002, p.111), manter o debate somente nas indagações “se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, pedagogia antiga”, negligencia fatores importantes, tais como os condicionantes subjetivos da prática docente. No exemplo citado por Nathan (N75), o residente desenvolve uma sequência de aula a partir de uma abordagem de ensino diferente, no entanto, não alcança a adesão dos alunos.

Os questionamentos aqui não são sobre a abordagem de ensino ou sobre o que há de errado com ela, mas sobre o que escapou da abordagem, ou seja, sobre outros condicionantes que Nathan (N75) não contemplou ao pensar sobre a aula, tais como, o que pode gerar curiosidade no aluno, como dar continência às ansiedades dos alunos frente às participações, aos erros, dúvidas, ao ambiente grupal, como também o próprio sentimento de Nathan, em situações de não adesão.

Durante as reuniões da RP, algumas dessas questões surgiam nas falas dos residentes e a coordenadora Angelina, como também a coorientadora Elisa e a preceptora Carol, conseguiam conversar sobre o assunto, comentar e trazer exemplos de

suas aulas. Os residentes buscavam pelo saber experiencial dos professores formadores. Logo, apresenta-se a unidade de significado nomeada de **Busca pelo Saber Experiencial**.

Neste sentido, a residente Olívia (O6) comenta sobre uma professora que não faz parte do projeto RP, mas que sempre leva exemplos de situações cotidianas em salas de aulas do ensino fundamental e, desta forma, Olívia julga esses exemplos fundamentais para sua formação para além dos conteúdos de disciplinas. Tayane (T40) também comenta sobre uma situação que vivenciou no PIBID e que, ao agir, tentou pensar em como a professora Angelina agiria,

T40: Mas eu fiquei pensando no que eu faria se eu fosse professora, como eu conversaria com essa aluna. Eu tenho muita liberdade para conversar com a Angelina, e como eu daria essa liberdade para essa aluna conversar comigo? Talvez eu me sinta preparada agora, mas quando acontecer o que eu faço? Não sei.

Portanto, é válido destacar a necessidade de os professores formadores abordarem as experiências de salas de aulas somadas a uma reflexão orientada, a uma discussão que esteja amparada por um estudo, para que, de acordo com Assis (2002), as ações sejam pensadas e não ingênuas.

Olívia, ao ser questionada se sentia preparada para lidar com aspectos emocionais na sala de aula, diz que buscaria se lembrar de situações semelhantes que foram faladas nos projetos ou vivenciadas por ela, mas destaca que isso “não é estar preparada” (O31).

Logo, na entrevista, Daniela (D14), ao ser questionada se o curso de formação prepara para a possibilidade de ter que lidar com aspectos afetivos e emocionais, diz que é “bem por cima, bem superficial. Não se fala muito nisso não”. Nathan (N13) reitera essa percepção dizendo que a formação não os prepara para lidar com o subjetivo, “Não, nem um pouquinho”.

Olívia também comenta ao dizer,

O7: Mesmo o curso sendo de licenciatura, a gente estuda mais essa parte quando a gente está fazendo um projeto fora da graduação, como por exemplo a RP. Na graduação em si, a gente estuda mais metodologia, não sobre sentimento. Pode surgir uma coisa que faça a gente discutir, mas não prepara a gente pra isso.

Alguns momentos são citados como pontuais nas discussões de condicionantes emocionais, relações vinculares entre professor e aluno, sentimentos, como por exemplo, a aula do estágio IV citado pela Tayane (T13), que foi conduzida pelo professor responsável da disciplina e pela pesquisadora da presente pesquisa, ao abordar

a temática afetos e prática docente. No entanto, nenhum dos residentes apontou uma disciplina ou projeto que apresentassem reflexões e estudos aprofundados da temática.

Portanto, podemos inferir que a discussão apresentada demonstra uma possibilidade de construir uma resposta afirmativa para o objetivo geral da presente pesquisa, de compreender se existe necessidade de ampliação da reflexão que o professor em formação inicial realiza sobre a prática docente, o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, a partir de um estudo que problematiza a linguagem inconsciente da relação professor e aluno.

Daniela (D39) reitera essa posição ao dizer que aspectos afetivos e emocionais deveriam ser temas presentes nas reflexões sobre o ensino de ciências, e argumenta que “teriam que ter mais atividades sobre isso, porque a gente não fala sobre isso nem na RP, nem nos estágios. Tinha que ter mais alguma coisa” (D39). Enquanto Nathan levanta a ideia de realizar estudos a partir “de uma situação que foi exposta no artigo, no vídeo, no jornal” (N39), para compreender aspectos psicológicos da relação professor e aluno.

Já Ulisses (32), acredita que o formato como esta pesquisa estava sendo realizada é um bom método de possibilitar a reflexão sobre como os professores em formação estão se vinculando com o processo formativo, com os desenvolvimentos das aulas e com as atividades em grupos, e argumenta que “acredito que com reuniões como a que estamos tendo aqui agora. Ter uma espécie de acompanhamento” (U32).

Era perceptível nas entrevistas e conversa mediada, a ânsia pela participação nos encontros com a pesquisadora, dos professores em formação inicial; a curiosidade pelo assunto, bem como o desejo de relatar sobre experiências pessoais com a sala de aula. De acordo com Tayane (T41), cada um apresenta uma visão sobre a prática docente, no entanto “sempre pode ser ampliada, discussões sobre estar preparado, assumir uma sala, sentimentos, eu gosto muito”. Infere-se que há uma necessidade de ampliar a reflexão realizada sobre a prática docente.

Somada a esta percepção de que a reflexão sobre a prática docente pode ser ampliada, vamos discorrer sobre os discursos que foram suscitados nas unidades de significados, **Imagem de professor e Desejo pela docência**.

Os professores em formação inicial procuraram dar um significado para a prática docente, para o que é ser professor, elaborando uma identidade de sujeito e de docente. Ao pensar sobre identidade de sujeito e de docência, sabe-se que ambas estão vinculadas, visto que não há professor sem sujeito. Falar do docente e falar de si

enquanto docente, exige pensar em fatores intrínsecos e extrínsecos ligados às duas ideias.

Esta pesquisa se fundamenta a partir da concepção de um sujeito do inconsciente, que subverte a filosofia cartesiana de um sujeito livre (KUPFER, 2010). O sujeito do inconsciente, é um sujeito tanto livre, ou seja, responsável pelo que faz, quanto um sujeito submetido ao inconsciente e, portanto, não pode deter uma totalidade de consciência sobre si mesmo (FREUD, 1917). Desta forma, compreendemos que em cada resposta dos professores em formação inicial, existe um dito e um não dito, carregado de sentimentos, memórias, angústias e anseios.

Portanto, temos também um sujeito dual, marcado pelo amor e ódio, desejo e não desejo, felicidade e medo. Desta forma, a identidade de um sujeito não é como um constructo, algo pronto e definido, mas algo em constante (des) construção. Esse sujeito é autor de uma narrativa construída com uma sensação familiar e infamiliar, como um estranho em si.

Logo, a concepção de identidade docente que estamos trabalhando aqui na discussão dos resultados, parte dessa ideia de processo, de construção, formada pelas relações com outras pessoas, alicerçada por momentos históricos, sociais e culturais.

Portanto, é válido lembrar as construções de Morin (2006), de uma identidade que provém do interior e se traduz em ações externas no fazer docente, que é parte e é todo. Compreendemos também, um rigor epistemológico dos saberes docentes e da natureza do conhecimento, bem como um reconhecimento da história do ensino como uma configuração identitária da figura do professor (TARDIF, 2013).

Para Pimenta (1996, p.75), “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” A autora acrescenta uma ideia importante para nossas análises dos discursos dos residentes, ao dizer que a identidade docente,

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1996, p.76)

Neste sentido, os discursos dos residentes apresentam uma visão refletida sobre o trabalho da sala de aula, marcada por momentos nos quais percebiam a figura do professor aberta ao diálogo e às relações de afetividade. Realizam críticas ao professor que apresenta uma atenção quase que exclusiva ao conhecimento e conteúdo disciplinar

(D16; N14; O9; U8; T38).

Pensando nos saberes docentes apresentados por Pimenta (1996), os residentes levantam reflexões, memórias, preocupações sobre o saber experimental, no que se refere a sua experiência tanto enquanto aluno, tanto enquanto regentes de aulas nos projetos, observando e vivenciando o cotidiano escolar (T37; O28; D35; U29; N8; A17).

Apresentam preocupações com o saber docente do conhecimento (PIMENTA, 1996), tal qual o domínio dos conteúdos, a forma como ensinar e quais significados esse conhecimento pode apresentar na vida dos estudantes (T37; D35).

Nathan (N14) ao abordar sobre o ser professor discorre,

N14: É um professor que vai ser versátil, que ele vai saber se introduzir em qualquer contexto e que vai fazer com que os alunos compreendam seu protagonismo com o mundo, não só em relação a uma prova que ele vai fazer, para poder sair melhor que o outro. Entender que ele é parte de um todo, ele faz parte de uma sociedade, que é presente em um contexto e que as ações dele também pode impactar muito no nosso mundo.

Nathan compreende uma relação professor e aluno numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora, em que o ensino não se limita a conhecimentos e competências. A dimensão social é evidenciada num valor de ensino que pensa na construção de um cidadão responsável e crítico.

Nathan (N16) também fala sobre o desejo de trabalhar com a pesquisa, e ser um professor pesquisador e aponta a RP, subgrupo química como um espaço que oferece possibilidades para escrever e publicar trabalhos. Podemos incluir aqui a percepção de uma identidade de professor formador e pesquisador.

Podemos recorrer também ao trabalho de Pimenta (1996), no qual apresenta, enquanto uma das finalidades da reflexão sobre o conhecimento e sua relação com a realidade cotidiana do aluno, a de contribuir com o processo de humanização. Logo, é válido apresentar a fala da residente Daniela (D16), que ao discorrer sobre como se vê enquanto professora, se descreve como uma “professora humanizada, que se importa tanto com o conteúdo quanto com os alunos”.

Ainda neste sentido, Tayane (T16) considera que a prática docente compreende “desde os estudos, planejamento, até chegar na sala de aula, interagir com pessoas tão diferentes de você, antes de tudo pessoas e depois alunos, porque você vai aprender com eles e eles com você.”

É possível identificar uma tentativa de elaborar uma sequência de saberes docentes, iniciando com os estudos teóricos, colocando em evidência o conhecimento científico, os planejamentos das aulas, evidenciando os saberes pedagógicos e saberes

humanos (TARDIF, 2014).

É interessante como Tayane evidencia a relação com o aluno, enquanto uma pessoa, ou seja, coloca em pauta que há um sujeito, para então e, somente então, passar a ver um aluno em seu papel na sala de aula. E isso também nos remete a ideia de que o professor e o aluno apresentam funções, objetivos, propósitos e papéis na sala de aula, que apesar de serem bem definidos, podem transitar sem perder o contorno principal, nos levando a uma concepção contemporânea de professor aprendiz (DIAS, 2007).

Uma vertente que chama atenção em seu discurso, é a interação com pessoas diferentes, o que nos remete características relacionais inerentes à docência. A residente diz que durante o percurso formativo, se “aprende que a interação tem como consequência a aprendizagem” (T38).

Apesar de a residente não trazer esse discurso referenciada a partir da psicanálise, esse referencial nos permite ampliar essa ideia, suscitando a importância da interação como uma das condições básicas para que se estabeleça um vínculo de ensino e aprendizagem (ASSIS, 2002).

Outro ponto importante que a residente apresenta é um olhar colaborativo entre os diferentes. É possível perceber que a residente pressupõe um cenário de diferenças, também enfatizado na entrevista com Olívia,

O8: [...] a prática docente é você estar na sala de aula, é você saber o que está acontecendo, saber sobre aquela realidade, que tem coisas que não tem o que fazer diante daquilo, os alunos estão ali, tipo assim, vivenciar aquilo. Sentir o que é 40 alunos dentro de uma sala de aula, cada um com uma realidade social diferente. Eu penso nesse sentido.

A residente suscita dimensões que escapam ao controle do professor, e levanta a realidade social como um aspecto importante no fazer docente. Dessa forma, a residente admite incertezas e ambivalências que podem se apresentar no cotidiano escolar.

Olívia (9) ainda apresenta uma ideia de si enquanto professora, "sendo uma boa professora, em questão de levar metodologias diferentes" e pontua sobre a possibilidade de encontrar limitantes, ao dizer, “lógico que eu vou trabalhar com o que dá para trabalhar” (O9).

Neste ponto, a futura professora aborda a necessidade de se implicar em novas metodologias, que se afastam da concepção tradicional de reprodução de saberes. É válido ressaltar que as novas metodologias surgem em resposta às lacunas das práticas pedagógicas com um estatuto frágil, ou seja, reducionistas e negligentes ao olhar integrador do ato pedagógico (PIMENTA, 1996). Desta forma, busca conferir um estatuto epistemológico da prática, suscitando problematizações, intencionalidade de

construir soluções e experimentações metodológicas.

No entanto, a residente não aprofunda sobre o que seriam essas novas metodologias, ou se seriam abordagens diferentes e como se implica nestas abordagens. Ainda assim, não podemos dizer que é por não saber sobre, ou se não houve intenção de explorar o assunto.

É possível, perceber também, que sua fala é interrompida pela emergência de apresentar a realidade da escola e dos alunos no que diz respeito a viabilidade de se trabalhar com as novas metodologias.

Durante as reuniões na Residência Pedagógica, os alunos conversavam e levantavam algumas problematizações sobre as escolas parceiras, nos quais iriam realizar a regências de aulas, tais como a cultura escolar, como uma possível obstrução às ideias novas, como também a importância de entender o nível de alfabetização científica dos alunos, para adequar as abordagens e conteúdo, de forma que pudesse ser acessível aos mesmos, sem subestimar suas capacidades.

Olívia (9) ainda acrescenta na sua construção imaginária de si mesma enquanto professora, “eu me vejo uma futura professora compreensiva, que se preocupa com os alunos, com a realidade dos alunos, não só preocupada com os conteúdos, mas uma professora que se preocupa com a sala de aula como um todo”.

É possível identificar uma crítica ao professor que se preocupa somente com os conteúdos, algo característico de uma vertente discutida no referencial teórico de Formação docente do presente trabalho, o docente da profissão, de Tardif (2006). Ao dizer que a história do ensino marca a identidade do professor, levantamos uma breve discussão sobre as três idades de Tardif (2006) a vocacional, a do ofício e a da profissão.

A idade da profissão é referente ao início do século XX, portanto é muito recente e ainda é muito característica da visão do que é ser professor. Sendo assim, é muito interessante quando os residentes realizam críticas às dimensões de controle, sobretudo, às dimensões reprodutivista e conteudistas.

Não obstante, os futuros professores também buscam, durante as reuniões da RP, subgrupo química, refletir se estão alcançando uma mudança no modelo de transmissão-recepção, sem uma fundamentação pedagógica crítica (SCHNETZER, 2004).

E durante as leituras dos textos e discussões levantam questionamentos sobre saber e saber fazer (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2003), os quais, mediados pelas coordenadoras e coorientadora, alcançam uma ideia integradora dos saberes docentes, no qual os professores devem conhecer o conteúdo da disciplina, os conceitos e teorias

integrados à construção histórica do conhecimento, suas limitações e dilemas, apontando assim para as interações ciência, tecnologia e sociedade.

Neste sentido, podemos acrescentar a fala de Andréia, na entrevista, descrevendo os motivos pelos quais buscou participar da Residência Pedagógica, subgrupo química, no qual, a mesma diz que, “eu acho que eu amadureci muito com o PIBID, eu mudei minha cabeça radicalmente, eu tinha várias outras ideias sobre a área de ensino, então eu queria continuar nessa perspectiva” (A23).

Andreia, aponta para transformações, ressignificações e mudanças na forma como ela interpretava o ensino, ocorridas após participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e desta forma, a futura professora aposta na RP, subgrupo química como um espaço que dará continuidade à essas reflexões.

Dessa forma, a fala da futura professora nos dá indícios de que no percurso formativo de Andreia (A23), a formação de uma imagem de professora, sofreu processos de deformação, de tal forma que possibilita a construção de uma nova imagem, indicando assim, mudanças paragnáticas.

No entanto, é possível perceber que os residentes não aprofundam sobre os conceitos do que é ser professor, ou do que é a prática docente. Alguns explicitaram que era difícil responder a essa pergunta, por ser uma questão muito ampla, o que também nos lembra que os saberes docentes são heterogêneos e não são unificados.

Ulisses (U8), ao tentar elucidar sobre o que seria a prática docente, discorre da seguinte forma,

U8: A prática docente é você fazer a diferença, é você ser inspiração e mudar o ambiente para melhor. Teve até uma discussão que eu me lembro muito bem, quando eu fiz Escola e Currículo, que é a discussão sobre o professor ser um herói. E uma das meninas lá não tinha concordado, disse que o professor não pode ser um herói. E eu respondi que talvez ele não poderia, mas ele precisa. Então eu acho que a prática docente é o professor em si, e ele se resume em fazer mudança e fazer diferença na vida das pessoas.

É possível identificar uma ideia um pouco idealizada, que nos remete ao professor vocacional (TARDIF, 2013), no qual a jornada do herói é análoga ao do professor, um pensamento romantizado e desta forma, negligencia-se o rigor atrelado à formação, ao repertório teórico e prático que faz parte dos saberes docentes.

Isto é posto, mesmo que o futuro professor ao se descrever enquanto professor, diz que se vê “sendo um professor muito reflexivo, um professor bem flexível” (U9). No entanto, Ulisses não aprofunda sobre o que é ser reflexivo, logo, não é possível dizer se este termo foi usado como um adjetivo ou se o futuro professor se referia ao

movimento teórico denominado professor reflexivo. Ulisses continua a resposta dizendo, “que seria um professor que sabe ser amigo, sabe ser pai e mãe, porque muitas das vezes dentro da escola o professor é várias coisas, uma pessoa parceira [...]” (U9).

Neste mesmo sentido Andreia discorre,

A18: Eu acho que é um pouco de tudo, o professor é o amigo, é o que ajuda, é quem ensina, é quem guia. Por isso que eu acho que eu gosto tanto dessa profissão, porque eu acho que ela é um pouco de tudo.

Analisando as duas falas pelo referencial psicanalítico, algo nos salta aos olhos: a necessidade percebida de um vínculo transferencial (FREUD, 1912), um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente reeditando na figura do professor, figuras parentais.

O vínculo transferencial é a base da ideia argumentada no referencial teórico da relação no modelo continente e conteúdo, no qual o aluno assume a posição de conteúdo, enquanto o professor assume a posição de continente (BION, 1991; DUPAS, 2008). Lembrando que nesta relação, o aluno espera que o professor consiga significar as experiências emocionais vivenciadas no ensino e aprendizagem (ASSIS, 2002).

Portanto, é possível supor que, de forma inconsciente, as falas de Ulisses (U9) e Andreia (A18) suscitam uma necessidade de abarcar essa dimensão da relação professor e aluno. Não obstante, ambos os discursos não são conscientemente fundamentados numa referência psicanalítica e desta forma, pode aparentar certa ingenuidade, ou pode se posicionar a partir de “um pensamento docente do senso comum” (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2003 p.26).

Apesar do Projeto Residência Pedagógica, subgrupo química, ser um espaço de formação reflexiva que busca constantemente a problematização do senso comum da prática docente, marcas do senso comum, e do professor vocacional ainda foram encontradas. No entanto, sabe-se que os residentes estavam em diferentes momentos do percurso formativo e cada um deles traziam crenças, histórias pessoais, que influenciavam na tentativa de narrar e teorizar a prática docente. Portanto, ainda estavam no processo de construção de um repertório de saberes, que é contínuo e mutável.

Posto isto, vamos agora discorrer sobre uma das unidades de significados identificadas na estrutura da análise fenomenológica, **Estudo Remoto**. Esta unidade é de extrema importância para entendermos muitos dos conflitos e sentimentos experimentados pelos professores em formação inicial, no Programa Residência Pedagógica, subgrupo química. Como descrito no subcapítulo “Época e Contexto” da metodologia da presente pesquisa, este trabalho iniciou no ano de dois mil e vinte, ano

no qual ocorreu uma pandemia de uma doença infecciosa chamada de coronavírus.

Frente ao distanciamento social ocorrido, como forma de proteção durante o período pandêmico, os professores em formação inicial realizavam as reuniões com a coordenadora, coorientadora e preceptores, no formato online, bem como desenvolveram as sequências de aulas nas escolas parceiras também de forma remota.

Neste sentido, ao ser questionada sobre o que Daniela (D18) buscava ao participar da RP, subgrupo química, a professora em formação inicial diz que buscava um aperfeiçoamento. No entanto, nas palavras dela, “encontrei bastante esse aperfeiçoamento, mas como está sendo remoto eu acho que está sendo bem complicado, eu acho que não está conseguindo atender do jeito que seria se fosse presencial” (D18).

É notório que, além da necessidade rápida e urgente de adequação dos métodos de aulas, para sustentar o ensino neste período, as relações interpessoais e a falta de contato físico geraram dificuldades na comunicação, na sensação de pertencimento e proximidades com os membros do grupo, bem como no desenvolvimento das sequências de aulas. Tayane (T21) descreve como estão sendo realizadas as sequências de aulas e faz uma diferenciação entre a RP e as experiências no PIBID, no que se refere à aproximação com a sala de aula. Nas palavras dela, os alunos, “não falam, às vezes só digitam no chat. E esses contatos com os alunos é o que a gente tinha de mais frequente lá no PIBID, a gente tinha toda semana, cinco horários” (T21).

Para a psicanálise, o ambiente é de suma importância para as relações transferenciais (FREUD, 1912), no entanto, não se restringe ao espaço físico. Mesmo no formato online, é possível criar um espaço psíquico simbólico, no qual o grupo compartilha valores, objetivos e funções, no entanto, exige da capacidade de abstração de cada sujeito, de continência das próprias emoções e de vinculação neste espaço simbólico. Portanto, a necessidade do espaço físico muda de sujeito para sujeito, bem como, depende da capacidade do líder do grupo de criar condições de experimentar o ambiente dos encontros remotos de forma mais vincular.

A professora em formação inicial, Olívia (O12), brinca com as palavras ao dizer que, ao buscar na RP, uma continuação do PIBID, acaba “encontrando uma pandemia” e diz que o estudo remoto influenciou bastante no desenvolvimento dos projetos,

O12: Influenciam muito, porque é a única forma que a gente tem de comunicação, né? E é a única forma de desenvolver alguma coisa. Dependendo dos encontros a sensação é de que não rendeu nada, me pergunto o que está acontecendo. Até escrevi no meu diário de campo, o que estamos fazendo e, a impressão é de que não estamos fazendo nada. Mas é pela pandemia, pela situação que não é culpa da residência pedagógica.

Ulisses (U12) acredita que se os encontros fossem presenciais seriam melhores, no entanto, frente ao contexto pandêmico, “os encontros online estão sendo fundamentais”. É importante ter uma reflexão individual, mas a reflexão em conjunto é muito importante (U12)”. Dessa forma, manter as reuniões mesmo no formato online, mantém o formato grupal de compartilhamento de ideias. De acordo com Pimenta (2002), para que o processo de reflexão sobre a prática docente aconteça, se faz necessário compreender o sujeito imerso numa determinada época e contexto e, desta forma, não deve acontecer de forma individual e isolada.

Tayane (T21) elenca dois pontos de percepção sobre o ensino remoto,

T21:Eu tenho pontos positivos e negativos. Nos encontros online, eu tenho mais encontros que no PIBID, por exemplo, porque são três por semana. Tem o encontro geral, o com a filosofia e com o pessoal da química, da sequência de aula. Tem essa liberdade, eu tenho esse privilégio de estar em casa fazendo reuniões, claro que alguns não estão participando de todos. O negativo é que você não tem contato com ninguém, todos de câmera fechada, eu não conheço ninguém da filosofia, não sei quem são as pessoas com quem estou trabalhando, os alunos em si, eles participam muito pouco das aulas, e os que participam também são de câmara fechada.

A professora em formação inicial também relata que sente “que o grupo ainda não se integrou” (T23) e diz que as pessoas que estão se sentindo mais integradas são justamente aquelas que já vinham de um grupo do PIBID, cuja configuração se deu, ressaltado por Tayane (T23), no formato presencial.

Andreia (24), comenta que sua participação diminuiu nos encontros online, tanto pela falta da aproximação que ocorre no presencial, quanto por dificuldades técnicas com a internet, por exemplo. Ao ser questionada na entrevista sobre o que ela encontrou ao entrar na RP, subgrupo química, a residente diz que,

A24: Busquei aproximação e encontrei toda essa dificuldade porque é muito difícil as vídeos chamadas. As discussões do PIBID a gente estava na sala, era de noite e a gente estava lá conversando, animados e por vídeo já é muito difícil. Eu falava sempre nas reuniões e tenho falado pouco nas reuniões de manhã, principalmente por causa da internet. Então o horário da manhã pra mim é péssimo para as reuniões, mas eu estou tentando levar.

Dessa forma, podemos inferir que a RP, subgrupo química, experimentou diferentes sentimentos durante o percurso formativo, que ora eram intensificados pelo fator ensino remoto e ora eram contidos pelo formato grupal. No entanto, o ensino remoto não impediu que o processo de ensino e aprendizagem, bem como os processos vinculares nos grupos, se sustentassem, o que ocorreu, usando as palavras de Nóvoa (1992, p.16), é que o grupo foi construindo “maneiras de ser e estar”, no percurso formativo docente.

5.5 Revisitando o caminho construído

Um dos questionamentos mais levantados durante o percurso desta pesquisa foi: como trabalhar com dados subjetivos?

Em nenhum momento houve a intenção de transformar a subjetividade em objetividade, mas foi possível buscar um olhar rigoroso para identificação de fenômenos neste campo subjetivo, a partir da fenomenologia (BICUDO, 2011; HUSSERL, 2008). Com a verificação e enumeração das unidades de significados, constituiu-se uma tabela, a qual foi possível representar uma estrutura do fenômeno emergido nos discursos, constituindo, assim, categorias abertas para a discussão, como descrito na metodologia do presente trabalho.

Portanto, de posse da estruturação e descrição da experiência, é possível dizer que a análise fenomenológica apresenta dados que corroboram com a intenção de trabalhar com o referencial bioniano, ou seja, é possível dizer que o olhar de Bion contribuiu para a investigação do fenômeno formação docente ao fazer encontros que discursam sobre ambiente grupal e vínculos afetivos, entre professor e aluno e entre sujeito e conhecimento.

Observando os encontros da Residência Pedagógica, subgrupo química, e analisando os discursos das entrevistas e da conversa mediada, como dissertado no subcapítulo linguagem inconsciente entre professor e aluno, é possível inferir que, enquanto uma proposta de formação compartilhada, a RP se caracteriza por um ambiente grupal. Neste sentido, foi possível observar, amparado pela fenomenologia e fundamentado pelas teorias bionianas, que coexistem dois níveis que operam no grupo, no qual um deles é voltado para aspectos conscientes e, outro, voltado para aspectos inconscientes, desta forma, de acordo com Barolli e Villani,

Em síntese, diríamos que a dinâmica de um grupo é pautada por uma dualidade, à medida em que estão em jogo duas forças contrárias, mas não contraditórias: uma que move o indivíduo em direção a um esforço para manter a estrutura refinada do grupo, e outra em que a resistência a um processo de desenvolvimento leva o indivíduo a se submeter às suposições básicas (BAROLLI; VILLANI, 2000, p.5)

Logo, é possível dizer que a estrutura refinada que corresponde ao que Bion (1975) nomeia de grupo de trabalho, da RP subgrupo química, ou seja, os aspectos conscientes, correspondem a uma proposta de formação que se desenvolve a partir de um processo reflexivo sobre a prática docente (PIMENTA, 2002).E, portanto, fundamentada em uma capacidade reflexiva do futuro professor, realiza-se uma

constante avaliação dos aspectos que envolve a docência (ZABALA,1988), compreendendo na RP, uma abordagem de ensino por investigação (SASSERON, 2015), com uma perspectiva interdisciplinar, na qual, saberes docentes, teoria do currículo, cultura escolar, entre outros aspectos, dão forma e contorno à fundamentação da teoria e prática docente (CARVALHO E GIL-PÉREZ, 2003; FAZENDA, 2002; SILVA,1999).

Desta forma, os residentes podem alcançar subsídios para uma formação mais crítica e reflexiva, orientada e fundamentada em estudos e investigações sobre a docência, onde a relação do aluno com o processo de ensino e aprendizagem ganha protagonismo na construção do saber, como, também, sustenta uma visão de educação, pautada na imersão do sujeito em uma realidade social.

Já no que se refere às suposições básicas, ou seja, aos aspectos inconscientes que constroem uma mentalidade grupal, é possível inferir que o grupo opere de forma análoga à suposição básica de dependência (BION, 1975). Este grupo se caracteriza por uma líder legitimada pelos residentes, e que é apresentada nos discursos como fundamental para o funcionamento do grupo como, também, para sua existência. Os vínculos estabelecidos pelo grupo adquirem, em muitos momentos, uma natureza simbiótica, na qual os membros do grupo dependem da líder, e se posicionam de forma passiva, esperando que a líder conduza as reuniões e tarefas.

No entanto, é possível perceber que a líder, em muitos momentos, cumpre a função alfa de decodificar e dar uma resposta às experiências emocionais sentidas pelos residentes, possibilitando que o grupo retorne às propostas de grupo de trabalho. Desta forma, a passividade dos residentes, coordenadora e preceptores, diminuem ao longo dos encontros, aumentando a pluralidade das participações e vínculos de subgrupos com a coordenadora e de uma preceptora também como líder.

As resistências ao processo de desenvolvimento das atividades, características das suposições básicas, se referem aos medos e anseios dos professores em formação, bem como às dúvidas e conflitos com o processo formativo. E, a partir das estruturas alcançadas na análise fenomenológica, é possível estabelecer relação entre as ansiedades persecutórias inconscientes dos residentes e os aspectos conscientes da proposta de formação que a RP compreende, tal qual a perspectiva interdisciplinar, a abordagem do ensino por investigação e as discussões sobre teoria-prática, por exemplo.

Portanto, a partir dos passos percorridos, é possível identificar elementos que sugerem que os vínculos, de natureza subjetiva e inconsciente do grupo, influenciam

nos comportamentos frente às atividades e a aprendizagem intelectual da proposta formativa. Ainda, mesmo que a coordenadora, enquanto líder, não estivesse participando das conversas mediadas e realizando uma reflexão sobre suas ações, a mesma possui uma capacidade de continência, que possui potencial para ser investigado, por exemplo,

- De que forma se constituiu a capacidade de realizar a função alfa, da professora formadora?
- De posse das reflexões apresentadas no presente trabalho, como a professora formadora compreenderia suas próprias ansiedades ao ocupar uma posição de liderança no grupo RP ?

Já no que se refere aos residentes, as análises, demonstram que os mesmos buscam introjetar essa função como forma de possibilitar auto continência, como, também, para se habilitarem a oferecer continência enquanto futuros professores aos alunos em sala de aula. É possível dizer que, ampliar as reflexões orientadas na Residência Pedagógica subgrupo química, pode ser uma forma de potencializar um amadurecimento emocional e profissional do professor em formação.

Após os autores Barolli e Villani desenvolverem um trabalho em grupo no laboratório didático de física, com o referencial psicanalítico, concluem que sentem a necessidade de um aprofundamento nos estudos que consigam, em suas palavras,

fornecer sugestões significativas para a elaboração de metodologias coerentes de trabalho em sala de aula, compatível com uma atenção simultânea tanto à subjetividade que se manifesta como decorrência das ansiedades vividas pelos estudantes, quanto à objetividade do conhecimento científico. (BAROLLI E VILLANI, 2000, p.9)

Desta forma, as reuniões poderiam mesclar uma atenção simultânea aos aspectos subjetivos e aspectos objetivos acerca das experiências vivenciadas no processo de formação. Acredita-se que dessa forma, haveria uma potencialização do processo de formação crítica e reflexiva, bem como integrada do sujeito, que se refere a uma tomada de consciência sobre os problemas e potencialidades do processo de ensino e aprendizagem imerso também em dimensões psíquicas. Colocando como centro da formação o ser humano, nas palavras de Pennachin e Altarugio (2015, p. 27) “tornando-o ciente de si e do outro, tanto em termos de possibilidades como de contradições”.

A forma como essa ampliação das reflexões pode ser realizada, pode, também, ganhar diferentes contornos, mas a partir desta pesquisa, é possível apresentar uma metodologia que compreenda estudos e discussões orientadas, desenvolvidas em meio

a discussões e realizações de tarefas, como as sequências e regências de aulas, possibilitando uma revisitação sobre as ações conscientes e dos sentimentos e afetos percebidos pelos membros do grupo, apostando no discurso e na linguagem.

A pesquisadora acredita que, para observar e coletar transformações sólidas sobre o processo de reflexão na formação dos professores, seria necessário um acompanhamento mais próximo e a longo prazo, portanto, a sugestão é que ocorresse um número maior de conversas mediadas, e que fossem incluídos coordenadores, coorientadora e preceptores.

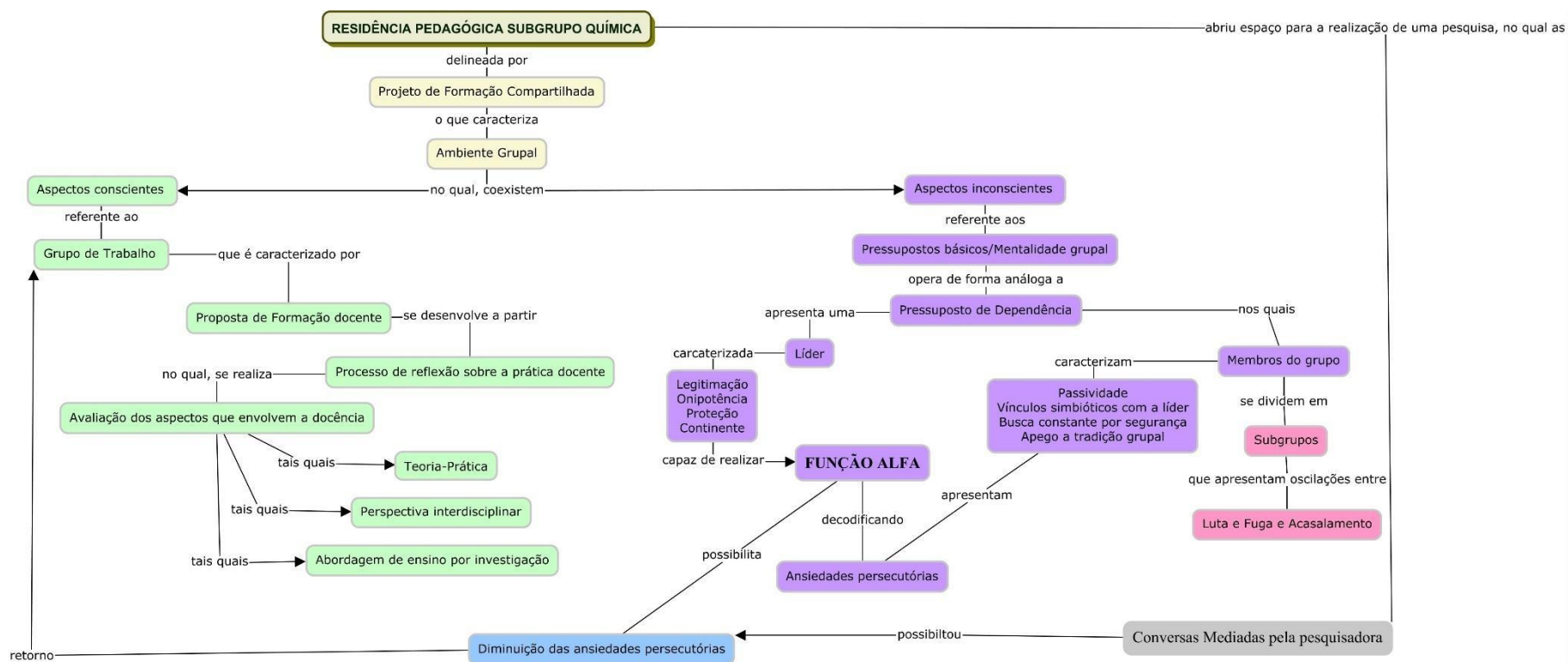
Neste sentido é possível alcançar uma das demandas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, de busca pelo saber experiencial dos professores como forma de espelho para suas ações nas salas de aulas, no entanto, agora, por meio de um processo orientado por um mediador, que ofereça meios de auto-observação e análise fundamentados em aportes teóricos.

A seguir, será apresentado um mapa conceitual (FIGURA 6) referente ao presente subcapítulo, “Revisitando o caminho percorrido”, sobretudo no que concerne aos elementos apresentados a partir da análise fenomenológica. Sendo assim, o mapa tem como ponto de partida o objeto de estudo da presente pesquisa, a Residência Pedagógica subgrupo química, posto que a mesma é delineada por um projeto de formação compartilhada e, portanto, caracteriza-se enquanto um ambiente grupal.

Nesta perspectiva, coexistem dois aspectos que foram diferenciados por cores. A cor verde representa vertentes conscientes, concernentes ao grupo de trabalho e, a cor roxa, para representar vertentes inconscientes, concernentes ao pressuposto básico. Dentro do pressuposto básico foi diferenciado, na cor rosa, os pressupostos, luta e fuga e acasalamento, que oscilavam nos subgrupos que se formavam na RP.

Destaca-se a função alfa exercida pela líder, como, também, as conversas mediadas que ocorreram no processo metodológico da presente pesquisa, como possibilidades de diminuição das angústias persecutórias discursadas pelos professores em formação. Tais angústias persecutórias fazem relação às atividades e reflexões dos aspectos conscientes da proposta de formação na RP, subgrupo química. Desta forma, alcança-se uma proposta que sugere que a capacidade do líder de um grupo, de decodificar as ansiedades dos membros, administrando as suposições básicas, somado a uma reflexão orientada da dinâmica subjetiva, por trás dos comportamentos e anseios no processo formativo, auxilia a retomada consciente de proposta de formação docente, portanto, potencializando seus objetivos finais (FIGURA 6).

Figura 6: Mapa conceitual - Revisitando o caminho percorrido



Fonte: Da autora, 2022

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa articulou estudos que compreendessem a importância de os programas de formação inicial de professores apresentarem uma atenção às necessidades de sustentar uma construção de saberes, que abarcam uma dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, este estudo investigou as contribuições do referencial psicanalítico na interpretação do formato de ambiente grupal de um programa institucional de formação inicial, Residência Pedagógica, subgrupo química, por se tratar de um grupo que se propõem a construir um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional reflexivo, orientados para o desenvolvimento de ações docentes que são baseadas na abordagem de ensino por investigação (MUNFORD E LIMA, 2008)

Sendo assim, o problema de pesquisa nos levou a questionar como seria possível identificar se existe uma necessidade de ampliar o processo de reflexão docente. E, para isso, foram realizados três encontros com os futuros professores da RP subgrupo química, além da observação, da pesquisadora, das reuniões gravadas dos grupos. Sendo assim, o primeiro objetivo específico, de proporcionar um contato direto do pesquisador com objeto de pesquisa, foi realizado.

Acompanhar parte das experiências dos residentes nas reuniões com os professores formadores e gravações do desenvolvimento das regências de aulas, realizadas pelos futuros professores nas escolas parceiras, possibilitou compreender o modo como o grupo interpreta a realidade a sua volta e suas próprias ações (LÜDKE E ANDRÉ, 2013).

Desta forma, com o intuito de criar condições para a exploração de aspectos de natureza subjetiva, relacionada à prática docente, ocorreu um primeiro encontro com os residentes. Este encontro se mostrou importante para estabelecer um primeiro vínculo dos residentes com a pesquisadora e evidenciou que a profissão da pesquisadora, sendo também psicanalista clínica, favoreceu na construção deste vínculo.

O segundo encontro caracterizou-se pelas entrevistas semiestruturadas, permitindo assim, uma fala livre mesmo que orientada. Esses encontros aconteceram online e de forma individual, ou seja, somente a pesquisadora e o residente.

Os encontros individuais permitiram que os residentes aprofundassem nas

descrições de experiências pessoais, familiares, trazendo memórias da infância para associar aos afetos experimentados no percurso de formação. Portanto, esse desenho de conversa potencializou uma aproximação da pesquisadora com o sujeito da pesquisa.

Já o terceiro encontro, foi um encontro em grupo, nomeado de conversa mediada, no qual, pesquisadora e residentes conversaram livremente sobre temáticas relacionadas à prática docente, como formação inicial, novas abordagens de ensino, reflexão orientada e aspectos subjetivos presentes no ensino e na aprendizagem. Portanto, o terceiro objetivo específico do trabalho de realizar uma discussão com os residentes sobre o referencial teórico usado na pesquisa, também foi alcançado.

O encontro em grupo restringe alguns aprofundamentos nos relatos pessoais, tais como memórias de outras experiências fora do percurso formativo, sentimentos com relação ao modo de funcionar do grupo e outros. No entanto, o formato em grupo ampliou a reflexão para outros temas.

Os residentes tiveram a oportunidade de debater, tentar refutar e observar um mesmo tema a partir de diferentes vértices de percepção. Logo, ficou evidente a importância de escolher duas formas de escutar os futuros professores.

Sendo assim, como método de pesquisa qualitativo para coletar e analisar os dados obtidos de ambos os encontros, entrevista e conversa mediada, a Fenomenologia se fez pertinente, significando uma busca de sentido para as ações de forma atenta (HUSSERL, 2008). Essa abordagem foi ao encontro do desejo de compreender o que se mostrava na experiência do percurso formativo dos futuros professores, se mantendo aberto ao novo.

A partir da abordagem metodológica empregada, foi possível transcrever as falas, realizar descrições do dito, buscar sentido na totalidade da descrição individual, com possibilidade de ampliação. E, desta forma, foi possível alcançar o quarto objetivo específico da pesquisa, de analisar as concepções manifestadas pelos professores em formação inicial sobre a prática docente.

Foram evidenciadas unidades de significados, que foram organizadas em temáticas, que após as reduções, possibilitaram a organização de duas categorias abertas, Linguagem inconsciente entre professor e aluno e Formação docente.

De posse das organizações das categorias abertas, foi possível encontrar congruência com o referencial teórico proposto, o que possibilitou manter a articulação entre o fenômeno observado e uma fundamentação teórica psicanalítica, especificamente as teorias de Bion. E, durante as fundamentações do que se mostrou nas

análises ideográficas e nomotéticas, foi necessário também buscar outros referenciais do ensino em ciências, que possibilitassem diferentes compreensões das experiências relatadas.

Posto isto, observa-se que a categoria aberta Linguagem inconsciente entre professor e aluno, suscitou associações com o referencial bioniano de ambiente grupal, o que entra em conformidade com o segundo objetivo específico, de problematizar e levantar questões sobre a possibilidade de o ensino ser atravessado por condicionantes inconscientes, usando das teorias de continente e conteúdo e teorias de grupo.

Neste sentido, as discussões dessa categoria aberta evidenciaram o funcionamento simultâneo de dois níveis de operações mentais, na RP subgrupo química, no qual um deles está voltado para aspectos conscientes e o outro para aspectos inconscientes.

Logo, foi possível identificar e descrever os aspectos conscientes voltados para as atividades propostas, reuniões, objetivos e abordagens de ensino. Enquanto os aspectos inconscientes foram observados a partir das descrições dos comportamentos, angústias e percepções dos residentes, no que se refere a vivência no grupo RP.

Logo, caracterizamos um funcionamento análogo ao de dependência, no qual, os futuros professores, frente ao novo ou frente ansiedades, se tornavam passivos e esperavam uma continência da orientadora do grupo, legitimada como uma líder que traduz segurança e recebe forte enaltecimento dos membros do grupo. Angelina é vista como àquela, ou a única, que irá possibilitar a razão da existência do grupo.

Diante disso, foi possível entender que, ao funcionar como pressuposto básico de dependência, a líder é posicionada como uma espécie de porta voz da verdade, e os membros se apegam numa tradição do grupo como forma de se sentirem seguros, o que fortalece uma oposição à diferentes pensamentos e aos novos grupos.

Não obstante, a relação transferencial com a líder era positiva, visto que permitia uma capacidade de oferecer continência às emoções do grupo, significar suas experiências e, desta forma, possibilitava também que o grupo voltasse a operar como grupo de trabalho, saindo do pressuposto básico de dependência, o que ensejava o alcance das propostas conscientes da RP, subgrupo química, que pode ser observado nas discussões da categoria aberta de Formação docente.

Outros resultados das discussões da categoria aberta Linguagem inconsciente entre professor e aluno foram:

- Infere-se que o grupo estabelece analogamente uma função alfa de continente e

conteúdo, no qual os residentes assumem a posição de conteúdo, enquanto a orientadora assume a posição de continente;

- Em diferentes momentos, os relatos mostram que a líder Angelina é capaz de realizar a função alfa, significando experiências vividas no percurso de formação dos residentes, diminuindo ansiedades e permitindo uma capacidade de tolerar, pensar, elaborar soluções e (re)criar;
- Ao se organizarem de forma espontânea, os residentes dizem se sentir melhor e trabalham com mais facilidade, em comparação às interferências da líder na formação dos subgrupos. No entanto, compreendem que as interferências cumprem uma função de evitar estereótipias;
- Os grupos criaram defesas frente ao desenvolvimento do projeto interdisciplinar, o que foi articulado a uma sobreposição de um interjogo psíquico entre partes psicóticas e não psicóticas da personalidade, impossibilitando um alcance integral da proposta interdisciplinar;
- Compreende-se que os subgrupos oscilaram também nas posições dos pressupostos básicos de Luta e Fuga e Acasalamento. Essas oscilações mantinham o grupo passivo e, muitas das vezes, com a sensação de cansaço e desmotivação;

A partir desses resultados, infere-se que identificar os desenhos de operações mentais nos ambientes de grupo, permite apontar para uma responsabilidade do professor que vai além dos aspectos cognitivos, alcançando uma reflexão sobre a necessidade de orientar no suporte e na significação das ansiedades e afetividades próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Fica, portanto, evidente a importância de o docente, enquanto líder do grupo, ser capaz de identificar as defesas maníacas, significar, conversar e levar essas defesas para momentos de reflexões orientadas para evitar, assim, uma estagnação, desmotivação e ou regressão.

Já na categoria aberta de Formação docente, os referenciais articulados permitiram congruências com as pesquisas de Barolli, Villani e Valadares (2007), ao apresentar que ao propor métodos e abordagens diferenciadas no ensino, algumas ansiedades podem emergir, principalmente por deslocar lugares e protagonizar as ações dos alunos na construção do conhecimento. Alguns dos resultados das discussões dessa categoria foram:

- O grupo levantou angústias frente ao novo, principalmente frente às novas

metodologias de ensino, e consideram que podem ser causa de uma obstrução do vínculo do conhecimento, quando este não é “contido”;

- A conversa mediada permitiu que os residentes realizassem reflexões sobre as dificuldades percebidas nos alunos que participaram das regências de aulas, por uma perspectiva diferente da tradicionalmente observada, ou seja, ampliou para além de uma dificuldade cognitiva do aluno;
- Ao se fundamentarem pela abordagem de ensino por investigação, os residentes ressaltam a importância de saber propor abordagens de ensino que assumam a aprendizagem a partir de uma construção do conhecimento, portanto, um ensino fundamentado pela solução e tratamento de situações problemas;
- Contar com um aporte teórico sobre a abordagem de ensino por investigação também solidifica e sustenta uma segurança na formação identitária dos futuros professores;
- Os futuros professores demonstraram buscar relatos de experiências dos professores formadores, sobre situações e cenários os quais precisaram lidar com aspectos emocionais e afetivos na sala de aula, como possível fundamentação de sua prática. Isso aponta para uma necessidade de fundamentar as reflexões sobre aspectos subjetivos, evitando deformações e ingenuidades na formação dos saberes docentes;
- Sobre o processo de formação docente, alguns momentos são citados como pontuais nas discussões de condicionantes emocionais, relações vinculares entre professor e aluno, no entanto, nenhum dos residentes apontou uma disciplina ou projeto que apresentassem reflexões e estudos aprofundados sobre a temática;
- Ao refletir sobre uma concepção de identidade docente, os residentes apresentaram críticas às dimensões de controle, sobretudo, às dimensões reprodutivista e conteudistas. Os futuros professores apontam que as experiências no PIBID e RP desenvolveram construções e desconstruções na imagem do que é ser professor, indicando mudanças pragmáticas;
- Frente ao distanciamento social ocorrido, como forma de proteção durante o período pandêmico, o excesso de exposição ao computador, a falta de contato físico, bem como alterações na rotina foram considerados como possíveis obstruções à vinculação aos sujeitos do grupo e ao conhecimento.

Ressalta-se que lecionar implica o domínio de competências específicas, que

devem ser desenvolvidas a partir de abordagens e metodologias que promovam suporte a uma compreensão profunda da prática docente (VASCONCELOS, 2000). Logo, ao pensar sobre uma metodologia, que demanda do aluno uma curiosidade e postura ativa, se faz necessário pensar também sobre como criar condições seguras para que ele tolere o novo que se apresenta.

Dessa forma, salienta-se que esta pesquisa não objetivou iluminar uma verdade, mas apontar para vertentes que ficam como secundárias, se e quando são observadas.

Logo, os cursos de formação docente precisam tomar o cuidado de não negligenciar aspectos subjetivos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pensando tanto na construção de um docente capaz de compreender o sujeito para além de aspectos cognitivos, como também oferecer ao professor em formação inicial, fundamentação pedagógica, conceitual e emocional.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa que foi compreender se existe necessidade de ampliação da reflexão que o professor em formação inicial realiza sobre a prática docente e o ensino de ciência, a partir de um estudo que problematiza a linguagem inconsciente da relação professor e aluno, aponta para o entendimento de que existe demanda e, portanto, necessidade de ampliação.

Não pretendemos ensinar psicanálise, ou analisar psicanaliticamente os residentes, mas enriquecer seu processo formativo através da escuta e da possibilidade de fala sobre seu mundo interno e externo, como também para a ampliação de seu campo de visão dos processos de aprendizagens com uma dimensão que vai para além do conteúdo manifesto.

Os resultados encontrados neste trabalho suscitam novas investigações e, portanto, novas pesquisas, que aprofundem as potencialidades do referencial teórico psicanalítico somado à reflexão orientada, bem como apontam para a necessidade de buscar suprir lacunas.

Relembrando que todo sujeito apresenta um potencial inato, que depende de interações, sociais e ambientais, suficientemente boas para seu desenvolvimento e, portanto, é possível dizer que o trabalho nos convida não para uma utopia e romantização da capacidade do professor, mas para uma condição suficientemente integradora da função docente.

Finalizo este trabalho com palavras que tentam significar a experiência de me constituir enquanto pesquisadora. Pesquisar inaugurou um ambiente propício à construção de um novo modo de pensar, um novo modo de enxergar o mundo, que

compreende pares, como a fundamentação e a intenção, o desejo e o rigor, a observação atenta e a atenção flutuante, o dito e o não dito, a história e a narrativa por trás da história.

Desta forma, não só enquanto pesquisadora, mas também enquanto aquela que escuta e investiga a psique de um sujeito do inconsciente, percebo desconstruções e mudanças de concepções.

A pesquisa teceu uma obra incompleta, porque permite um vazio necessário para quem quiser continuar a caminhar por aqui, e costurou significados que evidenciam a importância do vínculo professor e aluno, como também permitiu ressignificar a história de vida escolar da pesquisadora, que fica com a aposta de que ao encontrar professores que exerceram e exercem a função continente, lhe permite alcançar novos saberes sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- ALTARUGIO, Maisa Helena e VILLANI, Alberto. **O papel do formador no processo reflexivo de professores**. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 15, p. 385-401, 2010.
- ALVES, Rubem. **“Ostra feliz não faz pérola”**. Editora Planeta, 2008.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de and BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de Formação.Educ. Pesquis.** [online]. 2007, vol.33, n.2, pp.281-295. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022007000200007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>.
- ALTARUGIO, Maisa Helena; VILLANI, Alberto. **A experiência de uma formadora de professores de Química: analisando suas ações e reflexões num curso de educação continuada**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 16, n. 3, p. 595-609, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de abril de 2022
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de. *et al.* **Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ASSIS, M. B. A. C. (2002). **Psicanálise na formação de professores**. Federação Psicanalítica da América Latina FEPAL. Congresso 2002 “Permanências e mudanças na experiência psicanalítica” Sede: APU. Disponível em: <<http://www.fepal.org/images/congresso2002/amendola.pdf>>. Acesso em 18 de maio. 2021.
- ASSIS, M. B. A. C. (2009) In. OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Acesso em SciELO Books.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BARBOSA, VIEGAS E BATISTA. **Aulas presenciais em tempo de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas**. 25 n. 51 (2020): *Revista Augustus*. DOI: <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>.
- BAROLLI, Elisabeth; VILLANI, Alberto. **O trabalho em grupos no laboratório didático: reflexões a partir de um referencial psicanalítico**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 6, n. 1, p. 1-10, 2000. Acesso em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132000000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em fevereiro de 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132000000100001>.

BARBOSA, G. L. S. (2017). **O caderno de campo como instrumento de reflexão para a formação inicial de professores de Química**. *Scientia Plena*, 13(5). Disponível em: <https://doi.org/10.14808/sci.plena.2017.059903>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

BARROS, Nélia Mara da Costa. **A compreensão de matemática em um ambiente online de formação de professores**. 2013. 315 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90966>>.

BICUDO, M. A. V., GARNICA, A. V. M. **Filosofia da Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BICUDO, M. A. V., BERNARDO, M. V. C. **Formação do professor: atualizando o debate**. São Paulo: EDUC, 1989.

BICUDO, M. A. V., ESPOSITO, V. H. C. O. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. PIRACICABA: UNIMEP, 1994.

BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

BICUDO, M. A. V., ESPOSITO, V. H. C. O. Joel Martins...um seminário avançado em **fenomenologia**. SÃO PAULO: EDUC, 1997.

BICUDO, M. A. V. **Realidade virtual: uma abordagem filosófica**. Ciências humanas e sociais em revista, v. 33, p. 114- 127, 2011.

BION, W. R. (original publicado em 1963) **Elementos de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

BION, W. R. (1966). **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962).

BION, W. R. (1975). **Experiências com grupos**. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1961).

BION, W. R. **Estudos psicanalíticos revisados**. Tradução: Wellington M. de Melo Dantas. 3 ed. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

BION, W. R. (original publicado em 1965). **As transformações: A mudança do aprender para o crescer**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

BION, W. R. (original publicado em 1975). **Uma memória do futuro. Livro I, O Sonho**. Versão brasileira por P. C. Sandler, vol. 1, O Sonho, Imago, Rio de Janeiro 1991.

BRYAN, L.A.; RECESSO, A. **Promoting Reflection among Science Student Teachers using a WEBbased video analysis tool**. *Journal of Computing in Teacher Education*, v. 23, p. 31-39, 2006. Tradução nossa.

BOTELHO, L.; REZENDE, W. **Um breve histórico do conceito de função**. p. 64–75, 2011. Caderno Dá-Licença.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2011.

CARVALHO, A. M. P.; PÉREZ, D. G. As pesquisas em ensino influenciando a formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. São Paulo, v. 14, p. 247-252, 1992.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; PEREZ, Daniel Gil. **O saber e o saber fazer do professor**. In: Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média [S.l: s.n.], 2001.

CHARLOT In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, pp. 20-62 (1ª ed. Junho 2002; 2ª ed. novembro 2002).

CORALINA, Cora. **“Vintém de cobre: meias confissões de Aninha”**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 139.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUPAS, Margarida Azevedo. **Psicanálise e Educação: Construção do veículo e desenvolvimento do pensar**. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. ISBN 978-85-98605-28-9.

EAGLETON, Terry. **A ideia de Cultura**. REVISTA LETRAS, CURITIBA, N. 70, P. 333-335, SET./DEZ. 2006. EDITORA UFPR. 333 Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: Unesp, 2005. 204 p.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa** -Ao. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 set. 2006.
FRANÇA, Carlos. **Psicologia Fenomenológica: uma das Maneiras de se fazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

FEISTEL, Roseli Adriana Blumke; MAESTRELLI, Silvia Regina Pedrosa. **Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências**. ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 1, p. 155-176, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. (1976). **Cinco lições de psicanálise**. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 11). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910).

FREUD, S. **O Ego e o Id, e outros Trabalhos. A organização genital infantil (Uma interpolarização na teoria da sexualidade)** (original publicado em 1923). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2006. Vol. XIX.

FREUD S. (1903-1904). **“O método psicanalítico de Freud”**. in Freud S., Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol VII, Rio de Janeiro, Imago, 1969.

FREUD, S. **Sobre o Início do Tratamento** (1913). In: SALOMÃO, J. (Coord.). Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969-1980. v. XII, p. 139-158. Edição Standard Brasileira.

FREUD, S. (1912) **Observações sobre o amor transferencial**. In: IANNINI, G; TAVARES, P. H. (Org.). Obras Incompletas de Sigmund Freud: Fundamentos da clínica psicanalítica. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 165 –182.

FREUD, S. (2010) **A repressão**. In: Introdução ao narcisismo, ensaio de metapsicologia e outros textos. Obras Completas volume 12. Tradução Paulo César de Souza: São Paulo, Companhia das Letras. (Original publicado em 1915).

GIL PEREZ, D. VALDÉS CASTRO, P. **La orientación de las practicas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo**. Enseñanza de las ciencias, 14 (2), 1996. Tradução nossa.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss Da Língua Portuguesa**. ISBN-10 :857302383X ISBN-13 :978-8573023831. Editora Objetiva; 1ª edição 1 setembro de 2001.

HUSSERL, E. **A ideia da Fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2008, 133 p.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, M. (1996) **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Volume I das obras completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro: Imago.

KLEIN, M. (1997). **A importância das situações de ansiedade arcaicas no desenvolvimento do ego**. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). Obras Completas de Melanie Klein (Vol. 2, pp. 196-212). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1932).

KLEIN, M. (1986). **Sobre a observação do comportamento dos bebês**. In M. Klein (Org.), *Os progressos da psicanálise* (4a. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.

KLEIN, M. (1991). **Sobre a teoria da ansiedade e da culpa**. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). Obras Completas de Melanie Klein (Vol. 3, pp. 44-63). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1948).

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. (2001). **Educação para o futuro** (2ªed.). São Paulo: Escuta.

KUPFER, M. C. **O sujeito na psicanálise e na educação; base para a educação terapêutica**. Educação e Realidade 35 (1):265-281 jan/abril 2010.

KUPFER, M. C. BASTOS, Marize Bartolozzi; *et al.* (2011). **A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980**. Estilos da Clínica (USP. Impresso), v. 15, p. 285-306.

LACADEÉ, Philippe, MONIER, Françoise (orgs). **Le pari de la conversation**. Institut du Champs Freudien: CIEN Centre interdisciplinaire su l'Enfant. Paris, 1999/2000. brochure.

LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (2004). **Vocabulário da psicanálise** (4ª ed.). São Paulo. Martins Fontes, 2001.

LACAN, J. (1962-3/2005). **O seminário livro 10: a angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, J. (1988). **O Seminário, Livro VII, A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LACAN, Jacques. (1964). **O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LEFONE, Fátima Ramalho. **Identidade docente, a idade da complexidade**. Cadernos de Educação, v.15, n. 30, jan.-jun. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MIRANDA, Margarete Parreira, VASCONCELOS, Renata Nunes and SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Pesquisa em psicanálise e educação: a conversação como metodologia de pesquisa**. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100060&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo** – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p. ISBN 978-65-86101-19-5.

MORAES, Roque. **É possível ser construtivista no ensino de ciências?** In: MORAES, Roque (org.). Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MUNFORD, D. e LIMA, M. E. C. de C. **Ensinar ciências por investigação: em que estamos de acordo?** Revista Ensaio, v. 1, 2008.

NÓVOA. A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

NÓVOA, A. **Em Vidas de professores**; Nóvoa, A.org.; Porto Editora: Porto, 1992, cap.1.

NUNES, Marcia Regina Mendes. **Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100040&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 setembro de 2021.

PENNACHIN, Flávia Andréa Velasco E ALTARUGIO Maisa Helena **Psicanálise e educação: pensando a formação docente** para o século XXI Revista IBERO-AMERICANA de Educação, vol. 67, núm. 1 15/01/15), pp. 27-42 ISSN (versão eletrônica): 1681-5653 Organización de Estados Iberoamericanos /(OEI/CAEU).

PEREIRA, Marcelo Ricardo **Os Profissionais do Impossível** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

PÉREZ GÓMEZ A.I. **Qualidade de ensino e desenvolvimento do profissional docente como intelectual reflexivo**. Revista Motriz, v.3, n.1, p.29-43, 1997.

PIMENTA, SELMA G. (1996). **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Revista Fac. Educ. São Paulo, v22, n2, p.72-89, jul./dez 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, SELMA G. (2002). **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: Pimenta, Selma G., Ghedin, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, pp. 20-62 (1ª ed. Junho 2002; 2ª ed. novembro 2002).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Antônio. **O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

RAMOS, Maurivan Güntzel. **Epistemologia e ensino de ciências**. In: MORAES, Roque (org). **Construtivismo e ensino de ciências: Reflexões epistemológicas e metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUC, 2003.

REGO, Elaine Cunha Moraes do. **Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências Naturais: proposta de estágio supervisionado na Educação Básica**. 2017. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROSSATO, M.; Souza. J. F. M. Paula. R. M. (2018). **A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas**. Educação em Revista.34.

SANTOS, Lindalva Personi. **Implicações do campo da psicanálise para a prática educativa no cotidiano escolar** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, – 2011. 131f.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização Científica, Ensino Por Investigação E Argumentação: Relações Entre Ciências Da Natureza E Escola**. DOI – Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s04> Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.17 n. especial | p. 49-67 | novembro | 2015.

SCHNETZER, R.P. **A pesquisa no Ensino de Química e a importância da Química Nova na Escola**. Química. Nova na Escola, nº20, p.49-54, nov. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUART, R. C. **Formação inicial de professores de química: o processo de reflexão orientada visando o desenvolvimento de práticas educativas no ensino médio**. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SUART, R. S.; Marcondes, M. E. R. **O Processo de Reflexão Orientada na formação inicial de um licenciando de Química visando o ensino por investigação e a promoção da Alfabetização Científica**. Revista Ensaio, v.20 E 9666, Belo Horizonte, p. 1-28, 2018.

SUART JÚNIOR, J. B. (2016). **A vivência de ser cientista docente-pesquisador formador de professores na indissociabilidade do tripé universitário: um estudo com físicos e químicos**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação* nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed.2006.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VILLANI, A. BAROLLI, Elisabeth; SILVA, Nilce da. **Um olhar winnicottiano sobre a relação dos estudantes com o próprio processo de aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências (Modalidades Física, Química e Biologia)) - Universidade de São Paulo.

VILLANI, A.; BAROLLI, Elisabeth; **Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências.** In: Flávia Maria Teixeira dos Santos; Ileana Maria Greca. (Org.). *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias.* Porto Alegre: UNIJUÍ -, 2006.

VILLANI, Alberto; BAROLLI, Elisabeth. **Os discursos do professor e o ensino de Ciências.** *Pro-posições*, 2006, 17.1: 155-175.

VILLANI, A. (1999). **Psicanálise e educação: tarefas "intrigantes".** *Estilos Da Clínica*, 4(6), 126-137. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v4i6p126-137>.

VOLTOLINI, R. **Psicólogo escolar ou co-pedagogo? Uma contribuição crítica à definição do papel do psicólogo escolar.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. (1994).

VOLTOLINI, Rinaldo. **Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação.** *Estilos clin.*, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 06 abr. 2021.

WINNICOTT, D.-W. (original publicado em 1965) **A família e o desenvolvimento individual.** 3ª. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005, pp.29-42.

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

WINNICOTT, D. W. Psicanálise do sentimento de culpa. In: **O ambiente e processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p. 19-30.

ZABALA, Antoni. *A Prática educativa: como ensinar.* trad Ernani F da F. Rosa - Porto Alegre. Artmed. CRB 10/1023. 1988.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction.* New York: Routledge; Erlbaum, 1996. Tradução nossa.

ZIMERMAN D, E. **Manual de Técnica Psicanalítica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexo 1 – Entrevista Semiestruturada

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
Curso:	
Reside em:	Possui outra graduação?
Período da graduação:	Trabalha de forma concomitante com a graduação?
Projetos que já participou na UFLA:	
FORMAÇÃO DOCENTE	
<ol style="list-style-type: none">1. Você considera que seu núcleo familiar oferece uma sensação de amparo para sua formação?2. Você gosta da profissão docente?3. Você pretende atuar em sala de aula?4. Por que você escolheu o curso de Química?5. Agora que já está no curso, você consegue se identificar com a formação, ou possui algum conflito com a escolha?6. Considera que teve alguma disciplina/ projeto/professor ou evento durante a sua formação que foi fundamental para a construção de uma segurança ou de uma postura de professor? Por quê?7. O curso de formação prepara para a possibilidade de ter que lidar com aspectos subjetivos relacionados à prática docente, como sentimentos e afetos na sala de aula?8. Quais as suas principais concepções sobre o que é a prática docente?9. Qual a visão que você tem de si próprio enquanto professor?	
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	
<ol style="list-style-type: none">10. O que você buscava ao entrar na RP?11. O que você encontrou ao entrar na RP?12. Você acredita que os encontros online influenciam no seu envolvimento com o projeto? Como e por quê?13. As atividades da RP geralmente são propostas por quem?14. Como você descreveria o comportamento do grupo em relação as atividades propostas? Como e por quê?15. Você consegue identificar algum momento em que resistiu a realização de alguma atividade?	

- 16.** Consegue identificar algum momento em que se sentiu ameaçado, amedrontado ou intimidado?
- 17.** Você consegue identificar algum momento em que o grupo sentiu um otimismo grande por encontrar uma solução para algo que estavam vivenciando? Como e por quê?
- 18.** Você consegue identificar se existe alguma pessoa, nos grupos de trabalho que você pertenceu, que foi o líder do grupo?
- 19.** Você já observou seu comportamento em diferentes grupos de trabalho no curso? Consegue identificar mudanças de comportamentos ao mudar o grupo? Como e por quê?
- 20.** Você já participou de outros projetos com a Professora orientadora antes da RP?
- 21.** Você se sente pertencente ao grupo RP, se sente acolhido pelo grupo? Como e por quê?
- 22.** Qual a sua percepção da Professora orientadora da RP? E dos demais professores?
- 23.** Se sente seguro em manifestar seus sentimentos em relação ao curso ou ao projeto para a Professora orientadora? Por quê?
- 24.** Já sentiu necessidade de manifestar esses sentimentos? Como e por quê?
- 25.** Se sente seguro em manifestar questões pessoais para a Professora orientadora? Por quê?
- 26.** Já sentiu necessidade de manifestar essas questões? Como e por quê?

ASPECTOS SUBJETIVOS

- 27.** Quando pensa em assumir uma sala de aula, qual o sentimento lhe acomete? Por quê?
- 28.** Qual a sua principal preocupação ao pensar na prática docente? Por quê?
- 29.** Você considera que aspectos afetivos ou emocionais interferem na sua aprendizagem no projeto RP? Como você observa esse fenômeno?
- 30.** Você considera que aspectos afetivos ou emocionais podem interferir na sua forma de ensinar? Se não, por que?
- 31.** Se respondeu sim na questão anterior, você consegue identificar quais seriam esses aspectos? Você se sente preparado para lidar com esses aspectos afetivos e emocionais?
- 32.** Como a orientadora e a RP poderiam dar um suporte no desenvolvimento dessas concepções afetivas e emocionais?
- 33.** Teremos um momento em que farei uma intervenção e vamos conversar sobre a afetividade e o inconsciente presente na relação ensino e aprendizagem. Existe algo que você gostaria que fosse abordado?

Anexo 2 – Recortes dos Discursos e Unidades de Significado

Unidades de Significado	Descrição	Recortes dos discursos
Suposições Básicas, um olhar para o grupo	Discursos que abordam o funcionamento dos grupos no que se refere a mentalidade grupal, ou seja, dizem respeito a comportamentos, ansiedades, e afetos inconscientes que permeiam o grupo.	<p>T24 “Eu acho que tem muita dificuldade ainda, num certo ponto todo mundo lá aceita tudo e realiza a atividade. Mesmo que não de forma totalmente efetiva [...] então eu sinto um pouco de receio das pessoas em comunicar e realizar atividades.”</p> <p>N21 “Tem uma coisa, que até tem em qualquer conselho, qualquer disciplina, qualquer coisa, a gente vai ter né, que são pessoas diferentes com vidas diferentes, um é pouco mais apertado, outro está mais folgado. [...] mas agora, sim a atividade com a proposta interdisciplinar tá sendo bem difícil e a gente conversando com os colegas às vezes a gente pensa: Nossa que vontade de largar tudo e deixar a atividade quieta aí e pronto”</p> <p>U18 “[...] tem muitas pessoas incomodadas com as “panelinhas”, então teve mudanças nos grupos, mas foram mudanças de um ou outro. É praticamente os mesmos grupos que fazem todas as atividades. Então nos meus grupos eu fico como líder, mas nos outros é a Olívia.”</p>
Suposições básicas, um olhar para o Líder	Para cada mentalidade grupal, ou seja, suposição básica é eleito um líder que apresenta determinados comportamentos que vai ao encontro das necessidades de cada suposição básica do grupo. Sendo assim, esta unidade de significado apresenta discursos que mostram comportamentos, percepções e visões do líder, ou seja, da orientadora da RP subgrupo química.	<p>T22 “desde quando a gente estava no presencial que a gente tinha reuniões com a Rita, e que ela falava assim: Estou cadastrando um projeto na RP, então desde o cadastro deste projeto, ela já tinha as ideias do que trabalhar, de como trabalhar. É claro que, principalmente nos últimos encontros, ela está dando muita abertura pra gente trazer temas diferentes para o que a gente quer pro próximo módulo, por exemplo. Mas pensados principalmente por ela lá atrás, quando foi cadastrar o projeto.”</p> <p>U22 “Eu enxergo ela como uma pessoa muito exigente, mas exigente de uma maneira saudável. Ela é muito exigente, mas é uma pessoa muito aberta, ela sabe reconhecer quando ela erra. Ela ‘dá uns puxão de orelha’ na gente é óbvio, mas ela quer ver a gente crescendo, sabe. É uma pessoa que me inspira muito.”</p>
Conflitos c/ a interdisciplinaridade	As elaborações das sequências de aulas e regências das aulas nas escolas parceiras pelos professores em formação inicial são desenvolvidas de forma interdisciplinar com o grupo da RP subgrupo filosofia. Portanto, esta unidade se refere aos discursos que abarcam conflitos com o trabalho em grupo com a filosofia.	<p>T18 “[...] estamos tendo muita dificuldade e vimos que não sabemos nada sobre interdisciplinaridade. Está sendo um desafio grande trabalhar com a filosofia.”</p> <p>O15 “[...] a gente não fala muita coisa. Eu acredito que a gente não resistiu a nenhuma atividade a ser feita, mas se eu pudesse falar uma atividade que a gente tivesse coragem de resistir seria a sequência de aulas com a filosofia.</p> <p>U16 “Eu sempre falo muito, e eu comentei com o pessoal da filosofia que às vezes a gente está sendo muito invasivo e obrigando a eles a fazer uma coisa que eles não estão acostumados e não sabem.”</p> <p>N21 “[...] a atividade com a proposta interdisciplinar tá sendo bem difícil e a gente conversando com os colegas às vezes a gente pensa: Nossa que vontade de largar tudo e deixar a atividade quieta aí e pronto.”</p>

<p>Valência</p>	<p>Esse é um conceito retirado da química para denotar a capacidade que os indivíduos têm de realizar combinações entre os membros de forma inconsciente. É a valência que possibilita que o sujeito quando está em grupo se organize de forma espontânea e involuntária em um pressuposto básico e atue em consonância com o mesmo.</p>	<p>O19 “[...] quando a gente trabalha com um grupo que está envolvido, que o povo fala que é a panelinha. [...] mas é porque a gente já está entrosado, a gente já sabe e quer fazer as coisas” T28 “É que as panelinhas que vem desde lá de trás a gente já sabe dividir as coisas, já sabe o que cada um vai se interessar mais, e é um desafio com esses novos grupos.” T30 “Eu acredito que mais pela interação, porque sempre quando penso em residência eu estou empolgada para fazer as atividades, sinto que tem outras pessoas empolgadas também que estão falando a mesma língua que eu. Então eu sinto que ali eu me encontro.”</p>
<p>Movimento de identificar e aliviar</p>	<p>Esse movimento de identificar e aliviar, é realizado pelo líder como forma de ofertar uma significação sobre a experiência vivida pelo professor em formação inicial, experiência de “ser contido”, ou seja, transformações de emoções brutas em ações afetivas, elementos psíquicos significados, que permitem uma capacidade de tolerar, de pensar, elaborar soluções e criar.</p>	<p>U 21 “[...]com a Rita, porque ela está lutando muito para me ajudar[...]a gente já ficou horas conversando. Então ela é uma pessoa que está me ajudando muito.” T 14 “Principalmente, quando a gente ia pra escola, então a gente relatada no diário de campo, tinha muitas reuniões com a Rita que falávamos sobre isso, até quando os planos de aula não davam certo, até pra rita acalmar a gente também, falar das angústias, e ela dizia calma.” T22 “A Josy, a mesma coisa, eu enxergo quase como se fosse uma mãe.” N30 “eu não sei porque, mas lá como membro do CA eu consigo falar pelos alunos do curso, mas como individual eu não consigo falar com ela. Às vezes no PIBID a gente tinha as reuniões individuais com coordenador e quando ia chegar a minha vez de falar com ela, eu não sei porque, eu suave, minha mão começava a melar eu não sei o porquê.” N31 “Sim, eu já tive necessidade de contar para ela, e eu acabei contando. Depois é até um alívio né, a gente conseguir falar[...]ela entendeu, foi muito compreensiva e a gente colocou tudo em ordem.”</p>
<p>Medos e Angustias</p>	<p>Sentimentos vividos na experiência com a formação inicial como ansiedades, inseguranças, dificuldades em lidar com as dúvidas, o núcleo do não saber, frustrações e outros</p>	<p>O28 “Medo de não dar conta, de não conseguir fazer um trabalho tão legal, de não conseguir explorar o potencial dos alunos, de não conseguir dar conta de tudo, prestar atenção no que está acontecendo, de não conseguir dar conta de todos e da situação de cada um, saber o nível de cada aluno.” T27 “eu me pergunto será que vou assumir essa turma, eu me vejo ainda como estagiária, por mais que eu esteja bem pertinho de ser mesmo. Mas acho que é uma responsabilidade muito grande, por isso, eu acho que eu ainda não quis assumir essa responsabilidade e não me vejo professora ainda.” 37 “O meu medo é eu chegar lá e o aluno perguntar uma coisa e eu não saber responder eles logo de cara. Esse é meu maior medo”</p>
<p>Mal estar docente</p>	<p>O mal estar docente pode ser caracterizado como sentimentos que o professor experiencia nas lacunas que existem do processo de ensino e aprendizagem, bem como das condições de trabalho e salários, autonomia nas escolas, entre outros.</p>	<p>O5 “O outro conflito que eu tenho é de não conseguir emprego, porque a gente entra nessa área e vê que não é tão fácil assim. As pessoas falam ‘Ninguém quer ser professor’ mas não é bem assim. Está todo mundo se matando nos editais para conseguir uma vaga.” N11 “E aí tem outras coisas que vêm com o tempo também algumas cobranças né como por exemplo: Você já tem tantos anos ainda mora com a sua mãe, eu penso ‘eu poderia estar trabalhando’[...] eu ganho uma</p>

		<p>bolsa que mal paga as minhas despesas [...] e principalmente agora nesse contexto da pandemia [...] eu me pergunto se daqui um tempo aqui não vai me sustentar não vai me dar a vida que eu quero.”</p> <p>O9 “me vejo e pretendo, sendo uma boa professora, em questão de levar metodologias diferentes, lógico que eu vou trabalhar com o que dá para trabalhar”</p>
Mal estar com a formação	Sentimentos que o professor em formação inicial experencia com as lacunas existentes no curso de formação	<p>U8 “Eu acho que o bruto da docência, principalmente depois que a grade sofreu essa transformação ficou excelente, eu acho que o curso atende muito e constrói muito conhecimento, e a parte psicológica fica faltando. Outra coisa também que eu já questioneei, é uma coisa que fica faltando é o ensino para pessoas com deficiência, a gente não estuda também sabe[...]”</p> <p>O8 “A prática docente pra mim é você estar na sala de aula, principalmente. A gente vê nas universidades, por exemplo, muita gente que estuda muito sobre isso mas nunca viveu. Isso é uma coisa que me incomoda um pouco”</p> <p>O5 “o meu conflito na formação, talvez, sejam as ações que não sejam voltadas para o ensino básico. É o que eu gostaria que tivesse mais, por isso eu gosto de participar do PIBID da RP.”</p>
Desejo pela docência	O desejo pela docência é caracterizado por aquilo que movimenta o professor em formação inicial na direção da escolha pela prática docente. Na psicanálise é o quantum de libido, aspiração, interesse e atração pela ação docente.	<p>T8 “Demais, da conta! Acho que comecei a gostar no PIBID mesmo. [...]Foram nove aulas, duas vezes na semana. Os meninos te chamando de professora, ao ver no corredor, na rua, nossa, o que é isso?”</p> <p>T10 “Na verdade, desde sempre eu quis ser professora.”</p> <p>O 3 “é meu sonho. Tenho um pouco de medo de não conseguir, mas é o que eu quero.”</p> <p>U3 “Sim, na verdade eu tenho vários sonhos, digamos assim. Mas o meu sonho é ser professor[...]e fazer diferença no ensino médio, e fazer pesquisa, eu gosto muito das duas áreas.”</p> <p>N9 “[...] eu sempre dei muito valor na pessoa do professor[...]E foi crescendo cada vez mais minha afinidade e agora, eu esqueci o nome, mas quando você faz aqueles testes para ver em qual profissão, eu esqueci como é que chama, teste vocacional.</p>
Novas abordagens	Discursos que abarcam visões, percepções e ideologias sobre as abordagens de ensino	<p>T 11 [...] voltada para o ensino de química, uso de estratégias diferentes, diversificadas, metodologias alternativas que eu gosto muito. Acho que me identifiquei nessa área, não tenho dúvida.</p> <p>O 22 [...] A Camila é uma pessoa maravilhosa [...]Eu vejo que ela ainda não chegou lá, sobre o formato de aula, ela ainda trabalha de forma tradicional, mas lembra que eu falei que eu me via como uma pessoa que se preocupa com os alunos? Ela é essa pessoa, ela sabe de cada aluno que está na sala de aula, ela sabe o que está acontecendo, sabe quando um aluno está borocoxô, ela pergunta e se preocupa muito com o contexto da sala de aula. Então mesmo que a metodologia dela não seja aquela que a gente estuda, que são as que trazem o melhor resultado, que ela tem muito ainda dessa concepção tradicionalista, ela é uma professora diferenciada.</p>

Imagem do professor	Visões, percepções, ideologias, expectativas sobre a imagem do professor	N9 “[...]é uma pessoa que nossa, ela tem que ter um controle absurdo né, sobre muita coisa, e tem tanta questão de afinidade com os alunos e tudo mais. As vezes eu via o Professor como é que ele tá aguentando essa situação, então eu ficava meio tipo assim tava olhando, meu Deus, cara é bem nobre mesmo[...]” N10 “porque o professor é uma peça fundamental mas quem forma professor é mais ainda. Então aí eu reconheço né que de qualquer forma eu preciso dar aula, eu preciso inserir no contexto de sala de aula, porque realmente é indispensável né tem que vivenciar para saber o que realmente acontece.”
Imagem de si enquanto professor	Aspirações, expectativas, reflexões, sobre a visão que o professor em formação inicial tem de si próprio enquanto professor, a partir da formação e de experiências	U9 “Eu me vejo sendo um professor muito reflexivo, um professor bem flexível, um professor que sabe ser amigo, sabe ser pai e mãe, porque muita das vezes dentro da escola o professor é várias coisas, uma pessoa parceira, uma pessoa que tá ali realmente para ajudar a fazer a diferença. Esse é o objetivo que eu realmente gostaria de ter quando eu iniciar a docência.” N9 “[...]na conversa com a psicóloga você é desenvolto, você é bem comunicativo e extrovertido. Essas são algumas habilidades que um professor precisa ter, então pode seguir em frente que tem chances de você ser um bom professor[...]”
Aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem	Diz respeito a presença de reflexões, estudos e pesquisas durante a graduação ou RP, que dizem respeito a dimensão de ideias, pensamentos, sentimentos, afetos, concepções, crenças que influenciam no ensino e aprendizagem.	O7 “Na graduação em si, a gente estuda mais metodologia, não sobre sentimento. Pode surgir uma coisa que faça a gente discutir, mas não prepara a gente pra isso.” T 13 Só a disciplina de Ensino 4 com o Paulo. Agora, assim, o que mais permitiu essas reflexões, foram o PIBID, esses projetos por fora do currículo.”
RP	Todo discurso que aborda visões, percepções, ideologias, expectativas sobre a Residência Pedagógica subgrupo química.	O10 “Uma continuidade do que já estávamos trabalhando no PIBID. Mas eu não tinha muita ideia do que ia ser, eu imaginava que seria uma continuação” O11 “[...] eu encontrei uma continuidade e uma retomada meio que assim, um dejavú do que a gente já tinha feito no PIBID. É que assim, como eu participo de muita coisa, sobre o ensino de ciências lá na UFLA, acaba que os textos são um pouco repetitivos, as discussões, mas eu entendo que é importante para as outras pessoas[...]” U11 “Eu encontrei acolhimento, eu encontrei amigos, eu encontrei pessoas que acreditam em mim. Como eu comentei aqui, que eu não tenho muito apoio da minha família para fazer licenciatura, então é o ambiente onde eu tenho apoio, onde as pessoas acreditam, e isso é fundamental, está atendendo bastante as minhas expectativas.” N17 “Encontrei o que eu buscava, a continuação do PIBID,” N33 “Então é isso, me enriquecer, conciliar bastante a teoria e a prática né, que é o objetivo da residência e não só na residência, mas de disciplinas que o curso oferta, de projetos[...]”
Estudo Remoto	Discursos que abordam mudanças, percepções, facilidades e dificuldades justificado pelo cenário	O12 “é a única forma que a gente tem de comunicação né? E é a única forma de desenvolver alguma coisa. Dependendo dos encontros a sensação é de que não rendeu nada, me pergunto o que está acontecendo.”

	<p>pandêmico que acarretou na mudança das aulas presenciais para atividades no formato de aulas online.</p>	<p>T21 “Eu tenho pontos positivos e negativos. Nos encontros online, eu tenho mais encontros que no PIBID por exemplo, porque são três por semana. [...] O negativo é que você não tem contato com ninguém, todos de câmara fechada, eu não conheço ninguém da filosofia, não sei quem são as pessoas com quem estou trabalhando, os alunos em si, eles participam muito pouco das aulas, e os que participam também são de câmara fechada.”</p> <p>U10 “[...]Eu fiquei tanto no computador, e ali talvez seria o momento de expressar minha visão, as vezes eu ficava agoniado, sabe, de ter umas reflexões e de não ter com quem compartilhar.”</p> <p>N17 “ tem umas coisas que a gente não queria ter encontrado, por exemplo, o contexto de pandemia né, que está freando muito a gente, tá parecendo até uma coisa que, não sei se desmotivar é a palavra certa, mas não motiva a gente a dar o sangue, ali mesmo, pelas atividades”</p>
--	---	--

<p>Diário de campo como identificação projetiva</p>	<p>Discursos que apontam o instrumento diário de campo utilizado na RP subgrupo química como um recurso para expressar demandas e esperar por uma significação</p>	<p>O12 “Até escrevi no meu diário de campo, o que estamos fazendo e a impressão é de que não estamos fazendo nada. Mas é pela pandemia, pela situação que não é culpa da residência pedagógica.”</p> <p>T31 “Às vezes nos diários ela pede para que a gente seja mais crítico com as situações, ela pede para criticar a orientadora. Então eu sinto que ela cobra mais, mas ela também diz para a gente se acalmar[...].”</p> <p>T39 “Teve um momento lá no PIBID do nosso planejamento que eram nove aulas, então um dia antes ou dois dias antes a gente sentava para fazer o plano de aula. Então tinha dia, eu só fui reparar isso depois, porque colocávamos no diário[...].”</p>
---	--	---

<p>Introjeção da função alfa;</p>	<p>Discursos que apontam uma capacidade de dar continência as próprias emoções e de ser o continente dos conteúdos dos alunos, ou seja, realizar o movimento de identificar e aliviar as experiências dos alunos.</p>	<p>T14 “[...]eu fiquei pensando no que eu faria se eu fosse professora, como eu conversaria com essa aluna. Eu tenho muita liberdade para conversar com a Rita, e como eu daria essa liberdade para essa aluna conversar comigo?”</p> <p>N13 “Pelo fato de eu não poder participar da reunião nessa semana, aí a P.O pediu uma atividade pra mim, com algumas críticas e sugestões desse primeiro módulo da residência né, sugestões para o segundo, e eu falei que a gente sempre começa as reuniões com a palavra dilema né, dilema, angústia, ela sempre pergunta, é até engraçado. Mas aí eu falei, comecei o texto justamente dos dilemas, é que estão enfrentando alguns dilemas [...]”</p>
-----------------------------------	---	---

<p>Escolha do curso de química;</p>	<p>Discursos que demonstram as motivações que levaram os professores em formação inicial escolher o curso de química licenciatura.</p>	<p>N10 “o que mais influenciou para Química, foram meus professores, que foi ela e no terceiro ano outro professor que, meu deus, muito bacana. Então foram os professores que eu tive.”</p> <p>O4 “então eu escolhi por afinidade de disciplina, então eu tinha a química e como segunda opção a matemática.”</p> <p>U4 “Essa professora [...] ela transmitia muito isso pra gente, tanto é que a maioria que conseguiu passar em uma universidade foi em alguma área de química, por causa dela. Todo ano ela ganhava de educadora do ano. Como eu sempre gostei de ciência eu já sabia que queria fazer algo na área de ciências, mas eu não sabia o que, então eu escolhi química por causa dela.”</p>
-------------------------------------	--	--

Busca pelo saber experiencial	Discursos que apontam um movimento dos professores em formação inicial pela busca do saber experiencial que os professores formadores podem partilhar de suas experiências do cotidiano escolar.	O31 “[...] a gente vai lembrando de outras situações parecidas da faculdade, do estágio. Mas isso não é estar preparada. [...] Uma coisa que ajuda muito até no estágio mesmo, que eu tento guardar comigo são exemplos. Exemplos de situações, por exemplo, eu fiz estágio com a Camila e tinha uma menina lá que não estava muito afim e então a Camila agiu de uma certa maneira que eu pensei ‘Olha isso aí é interessante, nessa situação eu posso fazer isso’”. T14 “[...] Teve uma vez em especial, uma aluna que estava faltando muito chegamos pros professores e perguntamos o que estava acontecendo e a gente descobriu que ela estava tendo problemas familiares [...]Eu lembro da Rita comentar pra gente tentar levar o material que fizemos pra ela, mas pra gente não interferir tanto, porque não sabíamos o que ela estava passando, e estávamos lá de visita também, então era pra deixar pra coordenação da escola que tinham mais contato com a aluna e com mãe dela e tinham mais ferramentas.” T40 “eu fiquei pensando no que eu faria se eu fosse professora, como eu conversaria com essa aluna. Eu tenho muita liberdade para conversar com a Rita, e como eu daria essa liberdade para essa aluna conversar comigo? Talvez eu me sinta preparada agora, mas quando acontecer o que eu faço?”
Unidades de Significados presente somente na Conversa Mediada	Descrição	Recortes dos discursos
Vínculo do conhecimento	Discursos que apontam para uma relação de curiosidade e desejo pelo saber, bem como intrusão ou dificuldades com o se vincular com a aprendizagem	U: “[...]eu acho que tudo que a gente não entende, que a gente não consegue entender, a gente tende a lidar de duas maneiras, destruir ou se afastar. No caso, geralmente o que acontece no ensino é que as pessoas se afastam, pelo fato delas não conseguirem construir um conhecimento necessário para entender aquilo.”
Experiências aliviadas	Discursos que ilustram momentos em que os professores em formação inicial alcançaram ou realizaram de alívio de tensões e angustias com a experiência da formação docente	T: “Não, mas me veio aqui na cabeça agora, porque lá na escola onde apliquei uma sequência ele fazia parte de um grupo que não queria fazer nada e ai eu fui cativando ao longo das aulas, ele colocava apelido em todo mundo na sala e eu fiquei chamando ele, e no final a sequência foi produtiva por ele, porque ele mudou da água pro vinho.”

Auto estima	Relatos sobre a imagem de si e a relação com a capacidade de sustentar a docência e a interpretação da relação professor e aluno	T: E aí eu também fico pensando, que tem alguns alunos que não participam da aula e chega em uma avaliação e vai muito bem, e aí chega o professor e fala “Nossa, mas você foi tão bem, por que você não participa da aula?”. Seria melhor se ele chegasse e falasse: “Vamos participar da aula também”. É bom trabalhar a auto estima do aluno.
Ensino e aprendizagem como experiência emocional	Relatos que apontam para concepções de que a construção do conhecimento se dá a partir de uma experiência emocional, ou seja, a partir de vínculos afetivos construídos entre o professor e o aluno, bem como o aluno e o conhecimento	U: A parte sentimental, principalmente pela defasagem que a gente tem no ensino, o professor às vezes ele é tudo menos o professor. Ele é pai, ele é mãe, ele é amigo, é psicólogo, é tudo, sabe. Então eu acho muito importante o professor entender essas relações, eu até lembro de uma frase da professora J [...]em que ela falou o “ quanto é importante a afetividade para o ensino e a aprendizagem”, os alunos estarem envolvidos emocionalmente com as atividades da escola, que isso faz muita diferença.
Por que a Residência Pedagógica?	Discursos que apontam os motivos pelos quais os professores em formação inicial entenderam o grupo RP subgrupo química enquanto escolha para a investigação da presente pesquisa	T: Eu acho que você escolheu a RP pra dar tempo de salvar a gente. Porque a gente já está lá no finalzinho do curso, já passou da metade, e aí você pensou “meu Deus, tenho que salvar esses meninos”, e aí você trouxe várias reflexões para gente. N: Então eu acho que é porque a Rita é mais voltada para a área da organização científica.
Imagem da Química	Discursos que apontam concepções deformadas e preconceitos relacionados à química que podem influenciar na vinculação do aluno com o conhecimento	A: A química ser uma matéria que os alunos não gostam, que têm mais dificuldade. Que acha difícil, não está no cotidiano.

Fonte: Da autora, 2021

Anexo 3 - TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS-COEP
TERMO DE ASSENTIMENTO

I - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Título do trabalho experimental: A PSICANÁLISE COMO CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO COLABORATIVO DOS ASPECTOS SUBJETIVOS E INCONSCIENTES DA PRÁTICA DOCENTE, COM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA SUBGRUPO QUÍMICA

Pesquisador(es) responsável(is): Débora Elisa de Souza e Rita de Cássia Suart

Telefone para contato: (35) 9140-1942/ (35) 3829 1081

II - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Os dados coletados serão a partir das gravações dos encontros online com os professores. Serão um total de seis encontros. Serão adotadas medidas para proteção à confidencialidade, como a não citação de quaisquer fatores que possibilite a identificação dos voluntários na pesquisa, será garantido o sigilo, a privacidade e o acesso aos resultados.

III - PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva ou ligue para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037, Telefone: 3829-5182.

Eu _____, declaro que li e entendi todos os procedimentos que serão realizados neste trabalho. Declaro também que, fui informado que posso desistir a qualquer momento. Assim, após consentimento dos meus pais ou responsáveis, aceito participar como voluntário do projeto de pesquisa descrito acima.

Lavras, ____ de _____ de 20__.

NOME (legível) _____ RG _____

ASSINATURA _____

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Química ou Biologia. Telefones de contato: (35) 9140-1942/ (35) 3829 1081.

Campus Universitário

Caixa Postal 3037

37200-000 Lavras-MG – Brasil

Sítio: http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440

E-mail: coep@nintec.ufla.br

Fone: 35 3829 5182

CNPJ: 22.078.679/0001-74

Transcrição da Conversa Mediada

1. Pesquisadora inicia a conversa com apresentações de imagens no powerpoint (aproximação, descontração)
2. Pesquisadora: Vou começar perguntando: Por que trabalhar os aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem?
3. U: A parte sentimental, principalmente pela defasagem que a gente tem no ensino, o professor às vezes ele é tudo menos o professor. Ele é pai, ele é mãe, ele é amigo, é psicólogo, é tudo, sabe. Então eu acho muito importante o professor entender essas relações, eu até lembro de uma frase da professora Juliana quando ela estava com a gente lá na residência em que ela falou que “O quanto é importante a afetividade para o ensino e a aprendizagem”, os alunos estarem envolvidos emocionalmente com as atividades da escola, que isso faz muita diferença.
4. Pesquisadora: A Ju também está aí trabalhando com a Psicanálise, ela foi buscar o curso para tentar ajudar no que ela encontrava na realidade de uma sala de aula. De repente você se prepara muito para uma aula e encontra uma realidade que te leva a aquela pergunta: “E agora, o que vou fazer?”. Dando continuidade eu vejo lá na RP que é muito importante essa fundamentação teórica, o aporte teórico, então eu pensei “vou levar para os meninos um recorte do meu levantamento bibliográfico”. Leitura: *De modo geral, essas pesquisas nos falam sobre a importância de se levar em conta no processo de aprendizagem, aspectos que pertencem ao campo da subjetividade e que deveriam ser considerados na investigação das chamadas competências cognitivas, para as quais os alunos estariam sendo preparados. (BAROLLI, VILLANI, 2000, p. 3).*
Pesquisadora: Porque a residência pedagógica me chamou atenção para ser o objeto da pesquisa ?
5. N: Por causa da Josy.
6. Pesquisadora: Vou ter que confessar, que foi uma escolha inconsciente. Acabei me deparando com ela na RP, mas conheci a Angelina por causa da Josy.
7. N: Então eu acho que é porque a Angelina é mais voltada para a área da organização científica.
8. T: Eu acho que você escolheu a RP pra dar tempo de salvar a gente. Porque a gente já está lá no finalzinho do curso, já passou da metade, e aí você pensou “meu Deus, tenho que salvar esses meninos”, e aí você trouxe várias reflexões para gente.

9. Pesquisadora: Muito bom, estamos no caminho. Escolhi pelo ensino científico e por vocês já terem uma experiência no decorrer do curso. Então não são alunos que acabaram de entrar no curso, não são calouros. O que mais pode ter me chamado atenção aí ?
10. A: A química ser uma matéria que os alunos não gostam, que têm mais dificuldade. Que acha difícil, não está no cotidiano.
11. R: A química, também por ser um curso difícil, às vezes chega final de período e tá todo mundo doido, então é um momento bom para procurar um psicólogo, risos, para tentar conversar com alguém se não a gente sai dos trilhos.
12. Pesquisadora: Vocês já chegaram a escutar reclamações sobre medo da matemática, da química e da física ?
13. U: Não só no ensino médio, mas na faculdade também. Eu acho que tudo que a gente não entende, que a gente não consegue entender, a gente tende a lidar de duas maneiras, destruir ou se afastar. No caso, geralmente o que acontece no ensino é que as pessoas se afastam, pelo fato delas não conseguirem construir um conhecimento necessário para entender aquilo.
14. Pesquisadora: Perfeito, depois me lembra de retomar essa fala. Eu já fui uma das que já chamou a RP inteira de doido por escolherem química. risos.
15. B: Eu ia comentar agora, que os alunos de química das escolas falam que tem muita dificuldade com química, que não gostam de matemática, química. E quando eu falo que estudo química, eles dizem: “Nossa você é doida, não tem juízo na cabeça”.
16. U: O pior é que eu já tive que escutar o pessoal da física, que a gente era doido por fazer química.
17. Pesquisadora: Aí, realmente, quebrou com a realidade. Eu coloco química, física e matemática no mesmo hall das loucuras. Mas percebem como isso chama a atenção? Existe uma pré concepção que a química é muito difícil, é inacessível, de que é impossível aprender. Agora teve algo na entrevista que eu pude perceber é que muitos de vocês escolheram o curso de química por causa dos professores, do ensino médio e do fundamental, e outros já tinham uma facilidade com as disciplinas de exatas.
18. R: Eu quero falar. Foi uma professora que me motivou, mas hoje, na faculdade, com tudo que eu aprendi, eu vejo que o jeito que ela dava aula, que deve ser o mesmo até hoje, né? Era aquele método tradicional, e ela não gostava que ninguém abria a boca hora nenhuma. E eu acho que se eu tivesse o conhecimento que eu tenho hoje, e se eu

tivesse lá eu já não sei se eu estaria fazendo por causa dela, já que o jeito que ela explica é bem diferente do que a gente aprende na nossa prática.

19. Pesquisadora: Nossa, você tocou num ponto, que vai me ajudar muito. Porque? Mesmo ela sendo ensino tradicional não deixando nem os alunos falarem, a R ainda conseguiu criar algum vínculo afetivo ali que naquela época fez ela enxergar a professora como uma boa professora. Então existe algo aí que escapa às metodologias, das abordagens e que alcançam os alunos. Agora vocês imaginam os professores que estão aqui, sendo formados já se distanciando do ensino tradicional e que podem perceber que existe um lado afetivo que tanto poder assim. O vínculo emocional aconteceu mesmo a abordagem não sendo boa, e maioria dos que responderam na entrevista estavam falando de professores que provavelmente eram do ensino tradicional. Então vamos começar a criticar algumas coisas, e não é em detrimento de, é somente para pensar. Eu lembro que alguém aqui falou que nos diários de campo a Angelina gosta que critiquem bastante, então ela foi corajosa de trazer a Psicanálise pra cá. *Leitura: Posto isto, caminha-se para o estabelecimento de um distanciamento da ideia e do pensamento do profissional docente de ser um mero reprodutor do conhecimento e de práticas que lhe são exteriores para a **construção de um profissional ativo e reflexivo**, isto é, de acordo com Alarcão (2011, p. 44) uma “**capacidade de pensamento e reflexão** que caracteriza o ser humano como criativo”.* Pesquisadora: Mas e reflexão orientada sobre aspectos subjetivos? Quando eu falo sobre aspectos subjetivos eu falo sobre ansiedade, medos, angústias, como os alunos vão se sentir, já chegaram a pensar sobre isso em algum momento ?
20. U: Durante a elaboração da sequência eu pensei nos alunos sim, principalmente porque a gente ia falar sobre um tema de afetividade, que é o amor. Então não tinha como não pensar nisso. No curso a UFLA oficinas, principalmente quando têm Setembro Amarelo, tem até uma matéria eletiva, que se chama felicidade, mas de grade obrigatória no curso eu nunca discuti isso.
21. T: Eu discuti isso na disciplina de Ensino IV com a pesquisadora.
22. Pesquisadora: Ah, me lembro, na aula do Paulo ?
23. T: Isso mesmo, surgiu aí.
24. Pesquisadora: Mesmo o curso sendo de licenciatura vocês tem discutido isso mais fora da graduação, em oficinas, eletivas, fora da matriz.

Leitura: Além dos conflitos vinculares em sala de aula e nos demais campos sociais do professor (família, colegas da profissão, etc), existem condicionantes subjetivos que possibilitam ou limitam a capacidade de aprender e ensinar?

25. *Será que o emocional dos alunos influencia na capacidade deles de aprender?*
26. A: Sim, eu assisti umas palestras a um tempo atrás que falam como funciona a nossa cabeça, e que quando você desenvolve um sentimento, aquilo vai para uma parte da memória duradoura, e quando não desenvolve, vai para uma parte que ela pode se apagar com o tempo.
27. Pesquisadora: Excelente, então o emocional influencia na capacidade de aprendizagem. Lembram da resposta do U no início da nossa conversa ? Quando nos deparamos com algo difícil de entender ou que você tem medo ou você se afasta ou você destrói.
28. *As novas abordagens de ensino levam em consideração que ao tentar estimular o aluno a ser ativo em sua aprendizagem, pode gerar ansiedades, medos e inseguranças?*
29. U: Com certeza, eu digo isso pelos laboratórios e experiências que eu tive na UFLA. Não estou falando de experiência com os professores, mas algo comigo mesmo, é que essas novas metodologias elas trazem o aluno como mais autônomo, protagonista e digamos assim, ele é o centro das atenções do projeto. Então eu acredito que isso possa gerar muita ansiedade e medo e insegurança, justamente porque ele vai fazer tudo, sabe? Então se ele errar a culpa é dele, entre aspas, né? Ele pode se cobrar muito e pode imaginar que por ele ser o centro das atenções as pessoas vão cobrar muito dele também.
30. Pesquisadora: Eu estava assistindo as sequências de aulas de vocês, e acabei percebendo que uma das diferenças entre as aulas de Química e Filosofia é que vocês perguntam muito. Acredito eu que tenha a ver, vão me corrigindo, com o ensino por investigação. Vocês não entregam o conhecimento pronto, não é isso ?
31. T: É isso mesmo
32. Pesquisadora: São aulas bem interativas, já perceberam se eles tem medo de responder ?
33. T: Sim, muito medo, medo de errar, muito medo de falar alguma coisa, que é totalmente diferente do que a gente espera. Para nós mesmos é difícil, quando nós nos deparamos com professores no ensino superior é difícil, a gente não quer falar coisa que a gente não sabe, mesmo que o professor diga “não, não precisa dar resposta certa”, a gente sabe que vai errar e a gente tem medo. Então eu acredito que os alunos têm muito medo e insegurança, é difícil.
34. Pesquisadora: Exatamente. Claro que tem uma questão condicionante envolvida sobre o ensino remoto, que atrapalha também. Mas vocês percebem o tempo de silêncio que fica quando vocês fazem as perguntas?
35. T: Quase mata a gente. A gente pensa assim: “E agora? O quê que eu faço? Eu pergunto de novo ou dou a resposta?”.

36. B: A gente fica insistindo “Usem o chat, tá com vergonha? Usem o chat”. Para tentar assim, dialogar, ter a atenção deles.
37. Pesquisadora: Então não causa angústia só nos alunos, o professor também fica angustiado.
38. B: Muito, a gente fica apavorado.
39. Pesquisadora: Exige de vocês um certo manejo, como fazer com que esses alunos respondam ? O que eu faço enquanto está esse silêncio ? Percebe a importância da reflexão que estamos fazendo aqui ? Nos perguntamos sobre o silêncio. O que fazer quando um aluno não responde ? Vocês já perceberam alguns professores reagindo assim “Quem tem que aprender aqui são vocês, não sou eu”
40. T: “Meu salário vai cair do mesmo jeito”, é triste.
41. R: Eu não sei se você percebeu, mas na nossa sequência, a gente tinha passado um questionário antes, e a gente fez a aula só para discutir a resposta dos alunos e mesmo assim eles não queriam falar as respostas que estavam no questionário e que eles puderam questionar na internet, e mesmo assim eles não queriam responder. A nossa aula foram muitos alunos que participaram, porque tem aula que os alunos nem entram, então a nossa teve bastante audiência, e os alunos não respondiam mesmo que já tinham a resposta. E foi um ponto que a gente parou para pensar “Como assim?”.
42. Pesquisadora: Ou seja, o problema não estava nas respostas, se estava no fato de já ter ou não respondido, se está certo ou errado, tinha a ver com a exposição deles. Eles não queriam se expor certo ?
43. R: Exatamente.
44. U: A gente vai entrar no assunto de como o erro faz as pessoas agirem desse jeito. Já faz um tempo que eu discuto com a professora Ana e com a Angelina, que está me acompanhando bastante aí, sobre a importância do erro no processo de aprendizagem, e quando o, pelo menos nos projetos que eu apliquei aula. Eu, sempre no começo das aulas deixava bem claro, que eu queria deixar eles bem à vontade, que não tinha problema em errar, que era um ambiente tranquilo, que ninguém iria zombar deles. E no começo parecia até um pouco clichê o que eu estava falando, mas das experiências que eu tive, realmente funcionam, porque os alunos interagiram muito mais.
45. Pesquisadora: Perfeito. Assistindo as aulas de vocês na aula da T e R, vocês tentam chamar para a participação e até dizem: “podem errar”, e algumas alunas começam a falar, então realmente tem efeito esse momento de tentar acessar o aluno, ao dizer que entende que ele está com medo. E olha que vocês não tiveram um momento para refletir a partir de uma fundamentação teórica para entender essas chamadas. E usam do conhecimento experiencial.

46. T: Isso mesmo. Parece que é o que a gente vive, e a gente reflete ali, porque quando a gente quer falar a gente tá com medo, então a gente espera que alguém fale assim “Não precisa ter medo, pode falar”.

47. Pesquisadora: Lembra da fala da R? vamos falar sobre isso.

*Leitura: “mais do que nunca, nos damos conta de que não há estratégias ou metodologias privilegiadas que consigam ser eficazes a ponto de **garantir** que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido.” Barolli e Villani (1998, p. 146)*

*Diante do exposto, o que Villani (1998/99) nos adverte é que as novas abordagens de ensino **não possuem uma garantia**, e é preciso levar em consideração que sua aplicação, inclusive, pode gerar **angústia e ansiedade, tanto no professor, quanto no aluno**. No entanto, o físico não coloca essa conclusão como obstáculo ao ensino e aprendizagem, mas como algo que deve ser observado é admitido.*

Pesquisadora: Nas entrevistas deu pra perceber que vocês falavam sobre isso nos diários de campo, sobre quando as aulas não davam certo. Então, às vezes o que não dava certo, não era saber como fazer uma sequência de aula a partir do ensino por investigação, mas como lidar com a realidade encontrada na sala de aula, algo fugiu, algo escapou.

Leitura:

Para falar do sujeito professor, precisamos considerar o tempo, o espaço, grupos de trabalho, organizações e instituições a qual pertencem. Para corroborar com este pensamento sobre os professores, aproveito as palavras de Tardif (2014, p.16) ao nos advertir de que “é preciso levar em conta o que eles nos dizem sobre suas relações sociais com esses grupos, instâncias, organizações, etc.”.

48. Pesquisadora: Vocês percebem que o trabalho com a filosofia envolve esses grupos?

Lembra nas entrevistas que você comentou algo sobre isso N?

49. N: Sim, com certeza

50. U: Essa coisa que você falou sobre trabalhar com outros profissionais, eu logo pensei, são professores de áreas diferentes da nossa, então por exemplo, quando a gente começou a elaborar a sequência de aulas com a filosofia, eles não tinham conhecimento acerca do estudo investigativo, de toda essa coisa. E a gente queria por queria usar esse tipo de metodologia para fazer nossa sequência e os meninos não estavam entendendo, a gente fez várias reuniões, a gente tentava explicar pra filosofia e como a gente já participou do PIBID, tem vários ensinos do I ao IV, então a gente vários aportes para estar onde está, e a filosofia não tinha isso. Então a gente acabou fazendo a sequência

do nosso jeito e a filosofia programou a aula deles do jeito deles. E eu falo isso por ter que lidar com pessoas diferentes e de aulas diferentes.

51. Pesquisadora: Exatamente, e na escola o que vocês vão encontrar? Como será esse espaço? Chega na escola e a grande maioria é tradicional, e aí? Como vocês vão incluir o ensino por investigação, ou a metodologia de vocês? Como vocês vão acessar os diretores, os outros professores e colaboradores, para que entendam o que vocês vão passar? Nós vamos chegar num momento da discussão que é sobre os grupos, como funcionamos em grupo e às vezes diante de conflitos a gente rompe, não vamos chegar no objetivo inicial, e aí separa., o famoso “cada um faz o seu”.
52. T: Eu fiquei pensando, e realmente pensando muito. Porque é muito difícil conviver com pessoas diferentes e que tem ideias totalmente diferentes das suas. Porque não é só a área, são as metodologias, as abordagens, tudo diferente. Porque o ensino deles foi diferente, e ao mesmo tempo, eu ate comentei com alguns, que eu estava me sentindo uma egoísta, eu pensei “Meu Deus, eu quero impor uma metodologia, uma sequência, um trabalho que eles não concordam.” Então até que ponto eu vou impor entre aspas, essa sequência sendo que eu também poderia ceder. Eles também estão tentando impor uma coisa em mim, então é muito difícil realmente.
53. Pesquisadora: Realmente é difícil, teve alguma orientação como vocês iriam um acessar ao outro ? Só falaram, vocês tem que fazer a sequência de aula, e tem um texto sobre a interdisciplinaridade que são muito bons, que ajudam bastante, mas vocês precisavam de ajuda na relação, na comunicação entre vocês, para que eles não ficassem tão receosos com o ensino por investigação e para que vocês não chegassem com tanta ânsia de que não pode fugir disso.
54. R: Você comentou sobre referencial teórico, a gente queria tanto porque queria tanto impor nosso jeito a eles que a gente enviou alguns referenciais teóricos enormes para eles lerem.Pra poder eles aceitarem a nossa ideia. Como a T falou é um pensamento muito egoísta, a gente querer que eles façam do nosso jeito, mas o jeito que a gente está aprendendo.
55. B: No momento em que a gente estava planejando a sequência eu estava conversando com a minha orientadora Ana, e eu parei para pensar “Nossa, obrigada, por tudo que a gente tem passado, e aprendido e a gente tem visto o resultado disso, como é bom todo

esse referencial teórico que a gente tem, que a gente carrega.” Por que nos mostra uma maneira mais fácil de lidar com os alunos, de passar os conteúdos para eles, de ministrar uma aula, enfim. E a gente viu a diferença de como é bom e como dá resultados bons quando a gente deparou com o ensino que ainda é pregado lá na Filosofia, a gente queria pregar o nosso jeito de ensinar e não queria aceitar o deles, mas que bom que a gente aprendeu um jeito. Eu queria falar mais alguma coisa, mas eu esqueci.

56. Pesquisadora: Na hora que você lembrar pode abrir o áudio e trazer para a gente. Então vocês conseguem entender que o ensino de Química já tem um departamento voltado para o ensino e que nas outras disciplinas, áreas, pode ser que não tenha, principalmente voltado para esse professor reflexivo, para os professores que vão trabalhar com ensino por investigação. Lembrou B ?

57. B: Lembrei, é sobre isso. Eu estava fazendo estágio e conversando com um aluno de Filosofia que era minha amiga, e ela disse “Nossa vocês têm que cumprir 102 horas na escola”. E eu falei sim, e as nossas aulas de estágios são voltadas para a experimentação, são voltadas para nos apresentar isso que a gente vê na RP também, e eles fazem metade, praticamente, dessas horas, eles não tem essa carga horária de estar presente com os alunos, eles não têm essa preocupação. Então é diferente mesmo o ensino que é passado na Química e na Filosofia.

58. Leitura: *De acordo com Pimenta (2002), é importante ter uma cautela para não reduzir a reflexão, no “trabalho docente em sala de aula”, sem dar o devido valor ao que “condiciona a prática profissional”.*

59. *Neste contexto, a reflexão não deve servir somente para que o professor identifique qual discurso a sua prática se enquadra, se é no ensino tradicional ou se busca, por exemplo, abordagens construtivistas. (CHARLOT In. PIMENTA, GHEDIN, orgs. 2002, p. 108) “vou falar de uma experiência que cada um de nós já viveu como professor, de um sofrimento metafísico. Estou ensinando uma coisa para uma criança, estou explicando, mas ela não me entende. Não posso compreender por que ela não me entende, uma coisa tão simples e ela não me entende.” Charlot (In. PIMENTA, GHEDIN, orgs. 2002, p. 111)*

“O que não estava aprendendo era da subjetividade” Charlot (In. PIMENTA, GHEDIN, orgs. 2002).

Não me importa saber se o professor é tradicional, se não é tradicional, se é da pedagogia nova, pedagogia antiga e todo esse debate. Importante é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais. O aluno tem ou não uma atividade intelectual? Essa é uma questão central; a outra é qual é o sentido desta situação para o próprio aluno e uma terceira, qual o prazer que o aluno pode encontrar numa atividade intelectual. Se resolvemos essas três questões resolvemos as questões mais importantes. (CHARLOT In. PIMENTA, GHEDIN, orgs. 2002, p. 111)

“A Camila, ainda é tradicional, mas as aulas são muito boas, você vê que ela se preocupa com os alunos e com o aprendizado deles”

Não queremos priorizar os aspectos subjetivos em detrimento dos cognitivos, nem dos aspectos sociais e políticos em detrimento de aspectos curriculares e culturais. A proposta deve caminhar para o desenvolvimento de uma competência de realizar cruzamentos entre conceitos, teorias, e conhecimentos, problematizando-as (CHARLOT In. PIMENTA, GHEDIN, orgs., 2002).

60. Pesquisadora: Vocês já ouviram aquela fala: “Eu gosto dessa aula, porque o professor é legal ?”
61. U: Sim
62. Pesquisadora: O que acontece no ensino por investigação que podemos dizer que é melhor que o tradicional ?
63. U: Ele é quase instintivo, uma vez eu ouvi que o ensino por investigação é literalmente o que um bebe faz quando vai descobrir as coisas. Um bebe ele observa, ele elabora hipóteses, ele critica, ele erra, então o ensino por investigação é praticamente instintivo, é praticamente como a gente aprende as coisas.
64. Pesquisadora: Nossa, muito bom. Então na verdade o que o ensino por investigação está fazendo é usar do que o humano tem para conhecer o mundo. Lembra daquelas crianças que perguntam o tempo todo porque isso ? porque aquilo ? Não é o que vocês fazem na sala de aula quando vocês perguntam aos alunos o porquê ? Igual na aula da T, porque os vidrinhos ficaram com as cores iguais quando misturei a solução ? São perguntas que

as crianças vão fazer naturalmente sozinhas. Mas o que acontece em uma sala de aula, que às vezes, ela não vai usar desse instinto natural ? Porque a criança e o adulto é curioso, o que acontece que ela não usa disso ?

65. T: Eu acho que é a própria repressão dos outros, medo do julgamento, insegurança.

66. Pesquisadora: O ensino tradicional mantém as crianças reprimidas, numa certa zona de segurança, mas elas não são vistas, e isso gera um bloqueio porque ela não se envolve com o aprendizado. As novas abordagens aproveitam da curiosidade, do porquê, para quê, como funciona. No entanto, existe medo de exposição de errar, o que acaba gerando um bloqueio e obstruindo a capacidade intelectual, e às vezes o professor está super empolgado com aquele tanto de perguntas e esquece de pensar em desenvolver um espaço seguro para o aluno participar e estar naquela sala. E aqui podemos falar de uma malícia que o professor precisa ter para entender e interpretar o que está acontecendo na sala de aula com o grupo.

67. T: Eu acho que até o fato da gente perguntar muito, deixa o aluno inseguro, porque ele acaba de dar uma resposta e a gente já faz outra pergunta: "Nossa, será que eu dei uma resposta errada ? está incompleta ? Porque ele está perguntando de novo?". A minha irmã fala: "Tayane, para de perguntar um pouco, calma!"

68. Pesquisadora: "Será que o professor não está satisfeito com o que estou respondendo?"

69. T: Ao o aluno vai pensar: "Eu vou parar de responder pra ver se ele para de perguntar."

70. N: Muitas das vezes eles não se vêem como protagonistas da ação.

71. Pesquisadora: Mas eles querem ser os protagonistas da situação ? Eles não têm medo do protagonismo ? Não é fácil ser protagonista da sua aprendizagem. "Eu vou ser o responsável?" "Eu vou dar conta?". Percebe que entramos no campo da auto estima ?

72. T: Sim.

73. N: Sim.

74. Pesquisadora: Será que eles sabem que podem ser protagonistas de uma forma segura ?
Então antes de iniciar uma aula o professor precisa criar um vínculo com o aluno de uma forma que ele sinta seguro com o professor e com o grupo também.
75. N: Quando apliquei a sequência de aula no PIBID eu percebia que tinha um aluno ali que queria falar mas que tinha medo e eu ficava “Vamos, vamos!” e ele continuava acanhado e não se soltava. E isso acaba que não ajuda a gente a cumprir o nosso objetivo. O nosso objetivo é justamente mostrar que ele é o protagonista daquela situação.
76. *Leitura: Frente a situações novas sentem-se ameaçados; Existe ansiedade com possibilidade de exposição; Baixa auto estima bloqueia o aprendizado; O professor como uma autoridade inacessível; Desejo pelo conhecimento depende de estímulos que pré existem a sala de aula; (relação familiar, conflitos como luto, abuso, condições econômicas).*
77. Pesquisadora: Às vezes existem rótulos sobre o aluno desinteressado, isolado, ou agressivo. E a forma como lida com esses alunos, nem sempre vai ao encontro de melhorar sua auto estima.
78. T: E aí eu também fico pensando, que tem alguns alunos que não participam da aula e chega em uma avaliação e vai muito bem, e aí chega o professor e fala “Nossa, mas você foi tão bem, por que você não participa da aula?”. Seria melhor se ele chegasse e falasse: “Vamos participar da aula também”. É bom trabalhar a auto estima do aluno.
79. U: O pior é ele chegar e falar: “Você copiou de quem?”
80. T: Ou então o aluno é muito bom em sala de aula e vai muito mal na prova e aí o professor fala: "Nossa, mas você participa tanto, você não estudou?". É difícil né ?
81. N: É, isso que acaba criando um estereótipo, tipo assim: “Só o quietinho vai bem”. Então se eu não sou o quietinho eu não vou bem. Forma uma bola de neve.
82. Pesquisadora mostra um meme que pergunta: Algum nome de aluno te causa arrepio ?
83. Pesquisadora: Os professores deveriam ter arrepios com algum nome de aluno ?

84. T: Não, mas me veio aqui na cabeça agora, porque lá na escola onde apliquei uma sequência ele fazia parte de um grupo que não queria fazer nada e aí eu fui cativando ao longo das aulas, ele colocava apelido em todo mundo na sala e eu fiquei chamando ele, e no final a sequência foi produtiva por ele, porque ele mudou da água pro vinho.
85. Pesquisadora: O que fez com que este aluno parasse de ser o aluno problema para fazer toda essa transformação? Ele queria provar isso pra quem ?
86. T: Espero que para ele mesmo, mas acredito que pra todo mundo. Tinha uma aluna que fazia cursinho e sempre que eu perguntava alguma coisa esse aluno falava que ela sabia responder tudo porque fazia cursinho, ela acabou ficando quatro aulas sem ir, porque viajou e ele sentou no mesmo lugar que ela e eu disse pra ele: Agora que você está sentado no lugar dela, vai ter que participar igual ela. Então, isso foi cativando e já não tinha aluna que respondia tudo, então acho que foi por isso.
87. Pesquisadora: Temos duas coisas importantes para refletir, o aluno critica a aluna mas faz o movimento de sentar no lugar dela quando ela se ausenta, ele de alguma forma queria ser visto como ela. Olha como é importante saber interpretar as relações entre os alunos. Ele implicava com a aluna que sabia demais, quem gostaria de saber ? Ele! O que a T faz é enxergar o aluno e ele responde a esse olhar.
88. Leitura:
- Busca no professor relações que possam significar sua experiência emocional vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, diminuindo suas ansiedades.*
- Sujeito Professor: Busca excessiva pelo controle do comportamento em sala de aula;*
- Busca por metodologias inovadoras que coloquem o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem; Baixa auto estima faz interpretar os comportamentos agressivos e desinteresse como desafio ou algo pessoal; Preocupação com a legitimação de sua autoridade; Desejo pela docência influência no ato de se implicar na prática docente.*
89. U: Eu tive um professor na época de ensino médio que era uma aula horrorosa que ele falava abertamente que ele odiava a gente, a escola, e ser professor, e que foi a única coisa que ele conseguiu fazer da vida, e isso refletia totalmente na sala de aula.

90. Pesquisadora: As condições psicológicas também influenciam no modo como ele interpreta as relações e comportamentos dentro da sala de aula. Agora vocês já pensaram sobre as condições do ambiente em grupo que constitui a sala de aula? Falando nisso, a próxima sequência vai mudar os grupos?

91. T: Até então não, mas pode vir surpresa por aí.

92. *Leitura: É válido situar que, de acordo com Bion (1986), todo sujeito, criança ou adulto, apresenta defesas inconscientes contra ansiedades persecutórias, frente a diferentes situações cotidianas e principalmente frente a atividades novas ou ambientes de grupos. Essas defesas psíquicas inconscientes podem obstruir a capacidade de pensar e portanto dificultam ou limitam o uso de habilidades e capacidades intelectuais, bem como pode levar a regressão ou estagnação.*

93. T: Concordo.

94. Pesquisadora: Vocês tinham uma intenção consciente de realizar um trabalho interdisciplinar e a interferência de fatores inconscientes que estavam nas diferenças entre os grupos dão início aos bloqueios, as limitações, e lá na proposta do meu trabalho eu propus no processo de reflexão orientada do professor em formação é importante compreender a ambiência em grupo e refletir sobre ela. Então nós vamos falar sobre dois tipos de grupos, que funcionam de forma concomitante o grupo de trabalho que é o formato e a razão da existência do grupo, ou seja estamos aqui para realizar algo, mas na hora de realizar existe algo chamado mentalidade grupal que são todos os sentimentos, expressões, fantasias, e ansiedades que emergem nos grupos, destruindo o seu funcionamento como grupo de trabalho.

Leitura: Em grupo a pressão e o estresse produzem estagnação, regressão, e a recusa de enfrentar a realidade.

A tensão gerada por esta supressão aparece ao indivíduo como uma intensificação da emoção, que leva a uma redução da capacidade intelectual no grupo. Existe uma hostilidade do grupo a qualquer processo de desenvolvimento.

95. Pesquisadora: Eu trouxe aqui um conceito que o Bion usa que se chama: Valencia. Gente esse é um conceito da Química, ele recorre a Química para explicar que algumas pessoas têm uma maior disposição para se relacionar em um certo tipo de estado emocional.
96. T: Quando fala de valência, fala de estabilidade.
97. Pesquisadora: Então algumas pessoas, ficam mais estáveis em determinados tipos de grupos que a gente poderia nomear de panelinha. Vocês acham que como tem a valência os alunos trabalham melhor em grupos que tem afinidade, vocês acham melhor manter a panelinha ?
98. T: É confortável manter a panelinha, é ótimo, você tem os mesmos horários, as mesmas ideias, mas quando sai daquela panelinha eu acho que a gente cresce, porque são outros desafios lidar com pessoas diferentes, ideias diferentes, que podem contribuir com as nossas ideias e acrescentar para nós mesmos, é sair da zona de conforto mesmo e isso é ótimo.
99. Pesquisadora: Então o professor tem que saber como tirar o aluno da zona de conforto dando contorno, sem deixar eles super ansiosos, com medo, ou seja, como ajudar a entrar numa situação nova e eles se desenvolverem e não bloquearem. Agora eu gostaria que vocês me falassem como enxergam a RP, nós temos lá no meu trabalho que a gente divide os grupos em três tipos de funcionamento, que é: Dependência, luta e fuga e acasalamento. O de dependência se caracteriza por: Líder considerado onipotente e onisciente, fornece segurança características depressivas, os alunos são mais passivos, receptivos às atividades. O luta e fuga se caracteriza por: Líder paranoico e tirânico, conservam-se nas características de reações defensivas; tudo pode ser uma ameaça; deve estar preparado para conduzir o grupo contra um inimigo comum e, se ele não existir, criá-lo, características paranóides e o de acasalamento se caracteriza por: Solução Futura (filho do Messias), duas pessoas ou dois grupos se unem para trazer uma resposta, líder está para nascer, esperança (agressividade ao próprio grupo para nascer outro). Quais vocês colocariam a RP ?
100. T: Dependência.
101. N: Eu também acho que é (Dependência)

102. A: Dependência.
103. U: Dependência.
104. R: Eu também acho (Dependência).
105. B: Dependência
106. T: Eu acho que a Psicanálise pode contribuir para toda a profissão que exige relação.