

O ato de ensino: da transmissão de saberes à constituição de sujeitos e de sentidos na formação docente

Marluza Terezinha da Rosa
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Resumo: *O objetivo deste estudo é o de investigar as representações acerca do professor e de seu lugar, como sujeito suposto saber, constitutivas do imaginário de pesquisadores em formação. Tal propósito se justifica pelo fato de a pesquisa universitária no Brasil estar, de um modo ou de outro, vinculada à preparação para a atuação docente. Tomamos como suporte teórico-conceitual os estudos discursivos, desenvolvidos em diálogo com o viés psicanalítico lacaniano. Com base na discussão proposta em torno dos recortes analisados, os quais foram extraídos de entrevistas semidiretivas, entendemos que a relação de saber na qual se investem professor e aluno interfere na constituição identitária destes, movendo-os e afetando-os, enquanto sujeitos de desejo.*

Palavras-chave: *Ato de ensino. Identidade. Formação docente. Relações de saber.*

Considerações iniciais

Os espaços de formação – presencial ou a distância, normal ou continuada, escolar ou acadêmica – têm se mostrado profícuos para a análise do modo como as identidades se (trans)formam, atravessadas por discursos advindos, sempre e inevitavelmente, do campo do Outro, ou seja, do Simbólico, daquilo que faz laço social. Quando o foco de observação incide sobre o domínio da pesquisa acadêmica – nem sempre questionado, por ser visto como o lugar de onde se problematizam outras esferas –, torna-se possível lançarmos um olhar que interroga o que temos chamado de discurso universitário-científico. Trata-se de dizeres que são produzidos e que circulam nos bastidores do discurso da ciência e que permitem uma abordagem do fazer científico pelo viés do estudante, cujo dia-a-dia se significa em relações de saber.

Apesar de se representar como *um*, aquele que se inscreve nesse âmbito de formação e de produção de conhecimentos se divide e se experimenta em diferentes posições-sujeito, não (se) significando apenas como aluno, mas também como pesquisador e como professor. Levar em consideração essas posições distintas significa pensar que seu dizer não aponta para uma única possibilidade de sentido e, desse modo, problematizar o discurso do pesquisador em formação implica colocar em questão, também, o imaginário que povoa sua constituição como professor, ou seja, significa considerá-lo também como um professor em formação.

A proposta deste estudo decorre de nossa confrontação, como pesquisadora, com o *corpus* de nosso trabalho de tese (DA ROSA, 2013), constituído a partir de entrevistas com pesquisadores em formação (estudantes na fase de doutoramento) de instituições públicas de Ensino Superior, localizadas no Estado de São Paulo. Nos relatos dos participantes, é constante a menção feita seja às marcas deixadas em sua história por algum professor, seja ao próprio papel de professor, assumido, hoje, por alguns deles. É relevante lembrarmos que a questão colocada e tomada como desencadeadora dos relatos não fazia referência direta à escola, ao ensino ou a uma imagem com a qual tais participantes pudessem ter se identificado. Mesmo assim, em vários momentos de suas falas, a relação professor-aluno é presentificada, mostrando-se como um fator importante na constituição de sua identidade.

Antes de nos determos mais pormenorizadamente nessa questão, situemos teórico-metodologicamente nosso olhar, assim como o percurso que pretendemos seguir nessa abordagem. Tomamos como ancoragem teórica os estudos discursivos, desenvolvidos em diálogo com o viés psicanalítico lacaniano, cuja relação entre saber e verdade acreditamos ser determinante na constituição subjetiva. Dado esse pano de fundo teórico, buscamos traçar um paralelo entre essas noções, com vistas a refletir, ainda que brevemente, sobre o lugar do professor como sujeito suposto saber, sobre as possíveis implicações decorrentes do gesto de se colocar ou de ser colocado nesse lugar, bem como

sobre sua influência na mobilização do desejo de saber. Tal caminho nos leva ao enfoque analítico de quatro recortes discursivos que aqui apresentamos, os quais foram destacados dos relatos de dois interlocutores, participantes de nossa pesquisa.

Do professor como sujeito suposto saber

A designação sujeito suposto saber advém do campo psicanalítico, no qual costuma vigorar em torno da relação entre analista e analisando. Nesta, o analisando supõe no analista um saber que ele próprio desconhece e é por reconhecer tal saber no outro que se estabelece um elo essencial para a análise: a transferência. Do campo psicanalítico, a relação com o saber e com aquele no qual esse saber é suposto tem sido deslocada para outras esferas, como o discurso científico, no qual se supõe no cientista um saber que o senso comum desconhece; o discurso da medicina, em que se credita ao médico um saber-fazer sobre as patologias do paciente ou o discurso pedagógico, no qual o professor assume uma posição de saber, tanto sobre o conteúdo ensinado, quanto sobre a forma de ensiná-lo e, mais ainda, sobre o modo como os alunos o apreendem.

A partir dessas colocações, uma questão que se mostra pertinente consiste em compreender de que ordem é esse saber do qual tratamos. Se visamos a circunscrevê-la, precisamos apontar, primeiramente, a (con) fusão que existe entre as noções de saber e de conhecimento. Em um viés cognitivista, poderíamos afirmar que o saber resulta de um gesto conscientemente empreendido por alguém (fala-se, por exemplo, de estratégias cognitivas ou metacognitivas, que estão envolvidas) na aprendizagem. Nesse âmbito, a noção de saber equivaleria à de conhecimento, sendo este último visto como um saber consciente que pode e deve ser acumulado, de forma que, quanto mais se sabe, mais se está próximo da verdade, a qual seria o *telos*, o objetivo final de todo percurso de saber.

No viés discursivo que adotamos, saber e conhecimento só podem ser aproximados se algumas ressalvas forem feitas, pois

tratamos, nos termos de Lacan (1992), de um saber que não se sabe e que faz remessa à dimensão inconsciente de todo processo de constituição subjetiva. Nesse sentido, o saber se ancora sobre um não-sabido, cujos traços sustentam e fundam o sujeito.

É do campo psicanalítico que mobilizamos também a noção de desejo, intrinsecamente ligada à de saber, pois o desejo, nas palavras de Quinet, “não está dissociado da busca do saber” (2004, p. 253), o que implica no fato de o desejo do homem ser também desejo de saber. Buscamos, então, fazer essa noção funcionar em nossa reflexão. Ainda segundo Quinet (2004), Freud estudara o que chamou de *Wisstriebe*, termo que pode ser traduzido como *impulso ao saber* e que diz respeito não apenas à curiosidade infantil, mas também à busca constante do sujeito pela verdade, a qual, no viés psicanalítico, assume o status de enigma. O conhecimento, nessa perspectiva, decorre de uma sublimação do enigma infantil sobre a origem sexual (de onde vêm os bebês?), que passa a ser direcionado ao mundo como um todo.

Em sua releitura de Freud, Lacan (1998) aborda não uma pulsão/impulso ao saber, mas um desejo de saber, que advém de uma falta resultante da inserção do sujeito no campo do Outro. Sendo assim, de acordo com Quinet, “o desejo de saber é, como todo desejo, articulado ao desejo do Outro” (2004, p. 266) e, desse modo, com sua busca, o que o sujeito visa é um endereçamento ao Outro. Este, ao mesmo tempo, é-lhe externo e interno, já que imagens construídas por e para o Outro determinam a constituição identitária do sujeito.

Assim, a relação com o objeto – objeto *a*, causa do desejo, mas também objeto de conhecimento, de estudos, já que a escolha pela pesquisa em determinado âmbito e não em outros não é aleatória – decorre de algo que, nesse objeto, move o sujeito. Dito diferentemente, a relação supostamente objetiva com dado campo de conhecimento decorre de um investimento subjetivo, o que nos permite compreender que tal objeto ou campo é significado como uma (vã) tentativa de suprir a lacuna constitutiva do sujeito, o objeto *a* que lhe falta desde sempre. Se este, como nos ensina Lacan, é da ordem do real, do

inalcansável, do não-simbolizável – enfim, da ordem do não-saber –, podemos pensar no objeto de conhecimento como aquele que possibilitaria, imaginariamente, amenizar a angústia da completude sempre adiada ou como aquele que permitiria, simbolicamente, responder ao desejo do Outro.

No entanto, a partir das considerações de Coutinho Jorge (2005), podemos entender que, em todo conhecimento conscientemente adquirido, ou seja, em todo saber que se sabe, há um resto, um traço de inconsciente. Não se trata, portanto, de direcionar o foco para o conhecimento, como argumenta Lacan (2011), mas para aquilo que lhe escapa, para o real que emerge como falha, embora caiamos sempre no paradoxo de não podermos falar do real a não ser pelo simbólico. Nesse jogo, devemos considerar que nosso dizer também falha, deve falhar, para que outras possibilidades de sentido possam ser produzidas.

Como professores, dedicamo-nos à (im)possível tarefa de “ensinar o que não se ensina” (LACAN, 2011), mas se transmite. No que concerne ao discurso pedagógico, essa questão é bastante pertinente, uma vez que, na tentativa contínua de conscientização do aluno sobre o processo de aprendizagem, esquece-se do também constante atravessamento do inconsciente, que explica, muitas vezes, a dificuldade ou mesmo a resistência em aprender.

Desse modo, em busca do conhecimento positivista e pragmático, ignora-se a presença de um saber que consiste, para Vincent, em uma articulação significativa que tem início muito antes do período de escolarização (2002, p. 13). Podemos acrescentar, ainda, nos termos de Lacan (1998), que a consciência, ou a tentativa de conscientização, implica “a suspensão de um saber” ou, aproximando-nos das considerações de Anderson (2010), que “quanto mais alguém explica, mais impede que o outro aprenda por si mesmo”.

A resistência que pode se manifestar nesse encontro consiste em uma posição decorrente de toda uma rede de saber que já atravessa o sujeito, pois, para Lacan, “o estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender” (1985, p. 130). Nesses termos, mais do que um confronto com o

outro semelhante, aprender implica um embate com o Outro, seja ele o simbólico, enquanto campo da linguagem, seja o inconsciente, “estruturado como uma linguagem”. Desse modo, a aprendizagem é permeada por esse saber que não se sabe, sobre o qual nada se pode dizer ou, talvez, não se possa dizê-lo “a não ser pela metade”, assim como a verdade (LACAN, 1992, p. 34), pois ambos só existem como sintomas de uma falta, de uma impotência.

Verdade e saber estão, assim, próximos, mas as concepções de saber e de verdade precisam ser reconfiguradas nos ambientes de ensino/aprendizagem, de modo que investir alguém de saber leve a reconhecê-lo também em sua falta. Permitindo-nos traduzir livremente e adaptar as palavras de Lacan a esta discussão, se há alguém que não compreende nada do discurso do mestre, esse alguém é o próprio mestre (2011, p. 71). Talvez seja este um dos grandes problemas no âmbito do ensino e que tenha resultado em uma espécie de mal-estar na educação: como lidar com um saber que é, ao mesmo tempo, investido de poder frente ao outro e perpassado pela impotência? Como sustentar uma verdade que é semidita e que assume um caráter de enigma, não podendo ser acessada a não ser pela interpretação? Tocamos um ponto em que as interrogações remetem a uma impossibilidade: a impossibilidade de educar, evocada por Freud juntamente com a impossibilidade de governar e de psicanalisar, trazidas à baila também por Lacan (2011). Ao encontro desses questionamentos, acreditamos que outra indagação deve ser feita: o que implica supor em alguém um saber?

Anderson (2010) nos ensina que o processo de aprendizagem nem sempre se dá de forma direta e, na maioria das vezes, é mediado por outro sujeito. Dialogando com a formulação do autor, Kupfer argumenta que “aprender é aprender com alguém” (1992, p. 84), guiando-nos à compreensão de que, no campo do ensino-aprendizagem, cabe ao professor o papel de mediador na transmissão de conhecimentos (e de saberes).

Entretanto, para que haja esse processo e para que exista um elo entre sujeito e saber, não basta a presença de um

mediador (no qual se supõe o saber) e de um objeto a ser conhecido. É necessário um investimento de desejo, um endereçamento ao Outro por parte dos sujeitos envolvidos ou, dito de outro modo, o objeto de saber deve ser visto, também, como objeto de desejo. Como mencionamos, o desejo, nos termos freudianos, faz remissão a um impulso que, em um primeiro momento, manifesta-se pela vontade de saber sobre sua origem. Para Kupfer (1992), uma vez recalcada, essa demanda reaparece em outros domínios, relacionada a outros objetos, e pode ser instigada ou não, no decorrer do processo de aprendizagem, por exemplo.

No referido processo, o investimento do desejo do aprendiz é constantemente direcionado ao professor, com o qual ele se identifica de alguma forma. Segundo Riolfi e Alaminos, “em uma relação pedagógica produtiva, em um primeiro tempo, o professor se presta a ser uma superfície especular na qual o aluno pode se projetar de forma idealizada, dizendo: quando eu crescer, eu quero ser igual a ele” (2007, p. 300). Assim, retomando os termos de Kupfer (1992), ao mesmo tempo em que se esvazia de seu próprio desejo para ser investido pelo desejo do outro, o professor deve continuar desejante o suficiente para provocar a identificação desse outro, visto que não é a ele, como indivíduo, que o aprendiz identifica-se, mas a seu desejo.

Atrelada ao campo psicanalítico, como vimos desenvolvendo, a questão do desejo implica sempre uma falta, pois é somente porque existe essa falta que o sujeito deseja. Na leitura empreendida por Porge, o desejo de saber é concebido como o “desejo vindo de um saber em falta” (2009, p. 116). Nesse sentido, o papel do professor, enquanto sujeito suposto saber, não é o de sanar as lacunas de que seu aluno é constituído, mas o de servir de ponto de identificação, pois “por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação” (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 302).

Logo, quando nos perguntamos sobre como o professor poderia sustentar, diante do outro, uma verdade, devemos considerar que esta última não está no professor, mas no Outro.

Podemos dizer, a partir das palavras de Porge (2009), que a verdade é algo muito singular a que o professor está exposto em sua prática. No entanto, mesmo concebido como sujeito suposto saber, ele não atua como um “mestre da verdade”, pois, diariamente, tendo que se haver com “verdades indomáveis” (PORGE, 2009), não se pode esperar dele nada além de uma compreensão dessa impotência.

Sendo assim, supor o saber em alguém não significa tomá-lo como um sujeito mais completo e mais próximo de uma verdade superior, mas investi-lo de um (não-)saber e colocá-lo em um lugar que o significa diferentemente. É dessa posição diferenciada que o professor pode ensinar: colocar um sinal, deixar uma marca. Logo, o conhecimento pode ser compreendido como um novo nascimento, como um “co-nascimento” (*co-naissance*), visto que o sujeito se (trans)forma nessa relação com o outro (ANDERSON, 2010).

Podemos nos perguntar, assim, diante dos relatos formulados pelos participantes deste estudo, “que marcas foram essas deixadas [...] que os fizeram ir em busca de um conhecimento de tal forma a torná-los [...] pessoas voltadas para o campo do saber?” (RODRIGUES, 2005, n. p.).

Objeto de saber, objeto de desejo

Antes de apresentarmos o primeiro recorte analisado, é pertinente mencionarmos o modo como procedemos metodologicamente na realização dos registros orais, cujos excertos são, aqui, problematizados. Após terem sido instados a falar de si e sobre o processo de formação em que se encontravam, os interlocutores compareceram individualmente às entrevistas, que tiveram como ponto de ancoragem a questão-chave: *eu sei que você desenvolve um trabalho de pesquisa vinculado a um curso de doutorado e gostaria que você me falasse sobre como você vê esse processo de formação e como se vê como pesquisador nesse processo*. As referidas entrevistas, que não seguiram um roteiro fixo ou pré-

estabelecido, foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela própria pesquisadora.¹

Os recortes que apresentamos foram formulados por dois participantes, identificados como P3 e P6.² Quando do relato, os interlocutores, ambos com 25 anos de idade e vinculados à área de Ciências Exatas, estavam cursando o segundo ano do doutorado. P3, do sexo masculino, vivenciava o processo de formação em Física, mesmo domínio em que se graduou e obteve o título de mestre. Já P6, do sexo feminino, desenvolvia sua pesquisa acadêmica em Química, após ter feito graduação e mestrado em Química Industrial.

Entendemos que, no dizer dos participantes, a relação professor-aluno se materializa por meio da referência, algumas vezes saudosista, outras nem tanto, à imagem do professor. Essa menção se deve à identificação desses estudantes com os referidos professores, lembrando que a identificação acontece não apenas quando se depreendem vestígios de semelhança, mas também de diferença entre um sujeito e (traços do) outro. Observemos o primeiro recorte (R1), formulado por P3, pesquisador em formação na área de Física.

- R1) tem algumas áreas que eu sei que são importantes/
mas eu não gosto/ de forma alguma/ seja por causa de
um professor/ seja por causa de/ do jeito que foi me
apresentado/ eu não gosto// sei que é importantíssima/
por exemplo/ pegar a física estatística/ eu odeio física
estatística/ mas é uma área importantíssima [...] mas
eu não gosto/ eu não gosto/ não sei/ a primeira vez
que me foi introduzida eu não gostei do professor [...]
enfim/ é uma coisa que eu não gosto (P3).

¹ As transcrições foram feitas de modo a respeitar pausas e hesitações características da oralidade. O uso de uma única barra (/) sinaliza uma pausa breve, enquanto o uso de uma barra dupla (//) indica uma pausa maior. As reticências (...) indiciam a suspensão do dizer. Marcas como “tava”, para o verbo “estar” no pretérito imperfeito, em R2, por exemplo, não foram editadas.

² Os participantes deste estudo são identificados por uma sigla constituída pela letra “P”, que se refere ao termo “Pesquisador” ou “Participante”, e por um número, que remete à ordem com que as entrevistas foram realizadas.

No recorte 1, para falar sobre sua relação com o saber acadêmico-científico, P3 mobiliza a figura do professor, atribuindo-lhe a razão por não gostar de determinadas áreas de seu curso. Podemos depreender, pela repetição da expressão “eu não gosto”, uma relação conflituosa entre o eu-enunciador e o conhecimento, representado, nesse caso, em “algumas áreas” ou em uma disciplina, a “física estatística”. No entanto, é possível observar que a repetição de tal expressão, reforçada por “eu odeio”, culmina em outra, “eu não gostei do professor”, permitindo-nos compreender que esse embate não se estabelece necessariamente com o objeto de saber, ou seja, com a disciplina em si, que o participante afirma *saber* ser “importantíssima”, mas com o mediador nessa relação de saber, ou seja, o professor.

Entendemos também que, colocado no lugar de quem “apresenta” ou “introduz” o saber, esse professor é visto como a origem do conflito vivenciado e como a causa do não-gostar e do ódio, sobre os quais fala P3. A partir dessa imagem, podemos conjecturar que, se a alguém é atribuída a função de apresentar algo, um conhecimento, por exemplo, é porque se espera que esse sujeito possua tal saber e o domine de tal forma que seja possível, não apenas mostrá-lo, torná-lo presente ou evidente, mas fazer com que esse saber capture o outro.

Além disso, ao observarmos o excerto “a primeira vez que me foi introduzida eu não gostei do professor”, podemos apontar para a representação do conhecimento tanto como disciplina, quanto como algo passível de ser incutido em alguém que estaria em um lugar de passividade. Com base nesse mesmo fragmento, é possível refletir sobre o modo pelo qual é representado o professor, ou seja, como agente em uma relação na qual o saber é transmitido a um receptor, o aluno. A este caberia apenas decidir se gosta ou não do professor e da maneira como este lhe oferece o saber. Contudo, acreditamos que gostar, ou não, não se resume a um gesto tão simples quanto possa parecer.

A análise do referido recorte permite-nos afirmar, de acordo com Riolfi e Alaminos (2007), que há o investimento de um desejo, por parte de P3, desejo que foi/é direcionado ao professor. Todavia, tal sujeito parece não encontrar, nesse

professor, um ponto de ancoragem no qual possa projetar sua própria imagem de forma idealizada. Mesmo assim, é impossível assegurarmos que não acontece, nesse caso, nenhum tipo de identificação, pois esta é vista como “um processo ambivalente desde o seu início, podendo tornar-se expressão de ternura ou de hostilidade” (RIOLFI e ALAMINOS, 2007, p. 302). No recorte 1, além de a hostilidade ser reiterada (pois a expressão “eu não gosto” é repetida cinco vezes e, ainda, reafirmada por “eu odeio” e por “eu não gostei do professor”), o próprio fato de P3 mobilizar a imagem do professor, ao falar da relação com o conhecimento, indicia, por si mesmo, alguma identificação.

Do lugar de sujeito suposto saber no qual é colocado, o professor certamente deixa, nesse aluno, um signo, uma marca: marca de um saber, passível de ser entrevisto nos excertos “eu sei que [as áreas] são importantes” e “sei que é importantíssima”, mas também marca de um não-saber, “eu não gosto/ não sei”. Apesar de haver, conforme mencionamos, um investimento de desejo, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, no dizer de P3, o professor é representado como o único responsável pelo aprendizado, pelo gostar e pelo não-gostar. Nele, P3 projeta toda a falta e todo o resto constituintes desse processo, ignorando não só sua possível resistência ao objeto de conhecimento e à própria relação com o outro, como também a existência de algum outro saber, que o atravessaria. Dito de outro modo, o enunciador silencia a parte de responsabilidade que lhe cabe nesse jogo.

No recorte 2, P6 fala de como acredita ter surgido seu interesse por Química, área na qual desenvolve sua pesquisa acadêmica:

- R2) eu tava falando da minha/ de onde veio/ veio daí desse meu professor/ que foi o maior incentivador assim/ e hoje eu sinto falta de manter contato com ele sabe?// [...] eu gostaria muito de encontrar com ele pra/ contar que ele foi o grande incentivador e tudo/ mas eu nunca encontrei ele/ mas eu lembro dele bastante// foi por causa dele/ certamente/ porque se eu não tivesse conhecido ele/ um professor que chega com uma

vontade de ensinar química/ já não ia ter despertado meu amor/ como foi ele o responsável/ certamente (P6).

No dizer de P6, podemos entrever o que Riolfi e Alaminos (2007) chamariam de uma “relação pedagógica produtiva”, a qual mobiliza o desejo do aprendiz, fazendo com que este, em uma primeira instância, queira ser como o professor. Tal como P3, P6 também o responsabiliza, nesse caso, pelo amor despertado por seu domínio de conhecimentos. De forma semelhante, em R2, o professor também é representado como sendo a fonte do saber, lugar que é referido por meio da expressão “de onde veio/ veio daí desse meu professor”.

Diferentemente de P3, no dizer de P6, o professor é representado como um incentivador (“o maior incentivador”, “o grande incentivador”), posição assumida por aquele que incita, que encoraja e que instiga o sujeito frente ao desconhecido. Contrapondo-se à imagem evocada por P3, qual seja, a do professor como alguém que apresenta ou introduz um conhecimento, o qual estaria pronto e seria passível de ser incorporado, a postura de incentivador, trazida por P6, produz deslocamentos na expectativa que se possa ter com relação a esse sujeito. Trata-se de não supor que o professor seja completo e mestre de uma verdade a ser apresentada, mas de tomá-lo como alguém que, mesmo em sua incompletude, “chega com uma vontade de ensinar”.

Observamos, assim, que em nenhum momento do recorte o professor é descrito como possuindo o conhecimento, apenas como tendo uma “vontade de ensinar”. É essa vontade, ou melhor, esse desejo que o professor instiga também no aprendiz. A ele esse sujeito serve de incentivador, por meio do investimento de seu próprio desejo.

Nesse caso, a identificação não se restringe à superfície especular, pois passa a se dar no nível simbólico. Em outros termos, podemos considerar que o aluno não se identifica ao professor como pessoa, mas a seu desejo pelo (objeto de) saber. É esse desejo que desperta o desejo do aprendiz, o qual toma o mestre como ponto de identificação e de mediação para o saber.

A responsabilização do professor, no recorte 2, dá-se de outra forma e produz outros efeitos, visto que ele é o responsável por despertar, não o ódio, mas o amor.

Desse modo, a partir da leitura desse recorte, é possível conjecturar que o professor possibilita, por meio de seu ensino, uma aproximação entre um objeto de conhecimento, a química, e um objeto de amor, ou seja, um objeto de desejo, já que o amor, na teoria psicanalítica, está relacionado à incompletude, à falta de determinado objeto e, conseqüentemente, ao desejo de suprir tal falta (KELNER, 1998). Além disso, de acordo com Kelner (1998), o amor exerce um papel intermediário entre saber e ignorância, possibilitando que o compreendamos, em seu duplo, como sendo, ao mesmo tempo saber e não-saber.

Se o amor se apresenta de forma dupla (Lacan utiliza-se do neologismo *hainamoration*, comumente traduzido como *amódio*), podemos considerar que, em R1, uma relação de amor também pode ser apreendida, por intermédio da repetição de que falávamos anteriormente: “eu não gosto”, “eu odeio”. Entendemos tratar, nesses recortes, de uma díade fundamentada entre amor e ódio, gostar e não gostar, sendo ambas facetas de um desejo e frutos de identificações.

Gostar e não gostar, nesses recortes, traduzem-se como afetos, não porque resultam de uma relação de afetividade entre professor e aluno, mas porque afetam o sujeito em sua constituição, produzindo efeitos, mesmo quando tal relação deixa de existir física ou diretamente. Alguns desses efeitos podem ser entrevistados na imagem que os participantes fazem a respeito do que seja ser professor.

Nos recortes seguintes, então, procuraremos articular esse movimento de identificação, ou melhor, de endereçamento e de dupla-afetação ao gesto de tornar-se professor. Vejamos o recorte 3, extraído do dizer de P6:

- R3) eu tenho uma ideia assim/ se eu ver que eu não tenho muita habilidade pra dar aula/ então não vou ser professor/ porque se for pra prejudicar eles... em vez de ser uma aula boa/ uma aprendizagem legal/ vai eu lá/ que não gosto/ não tenho muita habilidade// então/

parto pra outra// mas se eu for ver mesmo que/ que eu me sinta bem/ que eu faça eles aprender/ e me faça ser entendida digamos assim/ aí eu acho que eu vou sentir prazer em dar aula e eu posso até/ me revelar uma grande professora (P6).

P6 supõe no professor um saber sobre a prática, um saber-fazer, que demandaria “habilidade”, competência, capacidade. Além disso, o saber do professor, ou o seu não-saber, na imagem construída por P6, é tão significativo que pode “prejudicar” o aluno, o que sugere sua filiação a um imaginário (que é social e que, por isso, não concerne à um único indivíduo), no qual o professor é concebido como o principal responsável pelo ensino, pela aprendizagem e pelos efeitos que seu (não-)saber provoca no outro. A relação professor-aluno, nesse recorte, também é marcada como uma relação de afeto, já que os sentidos produzidos nesse jogo afetam um e outro. Trata-se, assim, de uma relação de transferência, nome dado ao amor, no processo analítico, mas que também funciona no âmbito escolar. Neste, a transferência pode ser vista como necessária para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, pois atua como uma dupla captura: tanto o aluno pode ser afetado (“se for pra prejudicar eles...”), quanto o professor (“mas se eu for ver mesmo que/ que eu me sinta bem”).

O lugar de sujeito suposto saber é reafirmado, também, pelo lugar de agente que lhe é atribuído nas passagens “dar aula”, “que eu faça eles aprender/ e me faça ser entendida”. Ator principal, o professor é aquele cujo saber pressupõe um fazer: fazer com que os alunos aprendam, fazer-se entender. Diante dessa cena quase monológica, poderíamos perguntar: que papel deve ser exercido pelo aluno? De que forma ele pode investir, na relação de conhecimento, seu desejo, se todos os espaços e todos os saberes devem ser dominados pelo mestre?

Além disso, observamos que a relação do professor com o gesto de ensinar, assim como a do aluno, com o de aprender, deve estar no plano do agradável: “uma aula *boa*/ uma aprendizagem *legal*”. Nesse plano, a relação com o conhecimento e com a transmissão de saberes, nos termos de P6,

deve ser de prazer, o que indicia a inserção nos discursos em circulação no e sobre o espaço didático-pedagógico contemporaneamente, bem como a satisfação buscada ao amar, ser amado e ser aceito pelo outro (fazer-se entender).

Concomitantemente, “sentir prazer em dar aula” caracteriza o professor ideal, assim como a “vontade de ensinar”, enfatizada pelo mesmo enunciador em R2. Desse modo, a possibilidade de se revelar uma “grande professora” está menos relacionada ao conhecimento que se teria acumulado do que a um saber-fazer e, por que não, um *saber-ser* que permanece latente.

Observamos que a expressão que encerra o recorte (“*me revelar uma grande professora*”) permite uma interpretação pelo viés de um não-saber, ou seja, P6 não sabe se corresponde ou não ao ideal de professor que acabara de traçar. Revelar-se é, também, descobrir-se, passar a saber de si, e, nesse sentido, podemos afirmar que a identidade nunca estará revelada, mas em constante vir-a-ser, em constante processo. É nesse processo que P6 pode se mostrar uma boa professora, se (como indicia a marca do condicional, presente no excerto) encontrar na relação de saber, implicada na transmissão de conhecimento, algo que permita, ao menos em parte, um co-nascimento, uma (trans)formação. Vejamos o modo como P3 aborda essa questão.

- R4) eu lembro que quando eu entrei na faculdade/ eu de forma alguma queria dar aula/ assim/ eu sabia que eu não queria fazer licenciatura/ sabe? [...] minha primeira experiência docente/ assim/ de sentar e encarar 50 pessoas foi no semestre passado em física um// eu gostei muito/ particularmente/ é uma coisa bem legal/ tipo/ eu achei que ia ficar intimidado/ mas eu não fiquei tão intimidado assim// eu achei bem legal a experiência/ e eu tô dando aula de novo esse semestre// então/ eu aceitaria sem nenhum problema essa condição de dar aula/ que é uma coisa.../ até porque/ quanto mais você dá aquela disciplina/ mais ela vai entrando em você (P3).

A (trans)formação docente a que nos referíamos anteriormente parece já ter sido desencadeada em P3. Em um

primeiro momento, na resistência quanto a atuar em sala-de-aula, há a manifestação de um saber consciente (“eu sabia que eu não queria fazer licenciatura”), o qual não corresponde a um conhecimento autorizado e institucionalmente reconhecido, mas sustenta o imaginário desse enunciador e justifica-se, possivelmente, como um obstáculo ao saber(-se) docente. A esse respeito, é importante lembrar que, segundo Quinet (2004), o próprio *eu*, no plano imaginário, atua como uma das formas de resistência ao saber.

No recorte, é possível notar que esse saber (consciente) atribuído ao *eu* oculta e barra o que pode se manifestar de não-saber (inconsciente) no processo de constituição subjetiva. Além disso, esse suposto saber de si atua, em outros termos, como uma “negação do saber” (QUINET, 2004, p. 256), ou seja, “*eu sabia que eu não queria fazer licenciatura*” pode ser reformulado como “*eu não queria saber de fazer licenciatura*”.

No entanto, de um não querer (ou de um não querer saber) inicial, o enunciador passa ao gosto e à aceitação, os quais ocorrem a partir de sua primeira experiência docente. Talvez marcado pela identificação com o professor de quem falara em R1 – em uma relação pedagógica não produtiva, para retomarmos os termos de Riolfi e Alaminos (2007) –, P3 apresenta uma expectativa que, ao assumir-se como professor, sofre uma inversão. Tal expectativa concerne ao fato de estar submetido ao olhar do outro e de sustentar, diante deste, uma imagem (“eu achei que ia ficar intimidado”).

É impossível avaliarmos, a partir desse pequeno recorte e mesmo de um único relato, de que ordem são os indícios que produziram em P3 essa mudança. Do mesmo modo, não podemos depreender quais lampejos sinalizam o que funciona e o que não funciona, em termos de transmissão de saber, no ato de ensino, pois este é “insondável, e, por isso, não passível de ser planejado didaticamente e não verificável a partir de avaliações pedagógicas” (BATISTA, 2010, n. p.). Como professores, é comum observarmos que uma prática aparentemente bem sucedida com um grupo de estudantes torna-se improdutiva com

outro. A pergunta que geralmente nos fazemos é a seguinte: por que isso aconteceu?

Trata-se de aspectos singulares de cada processo: resistências múltiplas, saberes diversos que já constituem tanto professor quanto aluno antes mesmo daquele momento em sala de aula; talvez antes, ainda, de o processo de escolarização ter sido iniciado. Podemos conjecturar que o que sustentou P3 em seu co-nascimento docente tenha sido seu desejo de saber ou, talvez, o imperativo que atravessa o discurso universitário-científico, como bem salienta Lacan: “vai, continua. Não pára. Continua a saber sempre mais” (1992, p. 98). Assim, para P3, “quanto mais você dá aquela disciplina, mais ela vai entrando em você”, afirmação que faz ecoar, novamente, as palavras do autor: “amar é dar o que não se tem” (LACAN, 1992, p. 49). Desse modo, quanto mais o sujeito se investe com sua falta e seu desejo no gesto de ensinar, mais potencializa o ensino enquanto ato, ou seja, como possibilidade de ressignificação subjetiva.

Podemos acrescentar que, nesse processo, cada vez mais o saber vai ganhando (o) corpo; saber este que traz, como o avesso do consciente, marcas da “paixão da ignorância”, a qual, em relação com o ódio e o amor, “sustenta-se nessa modalidade da falta-a-ser própria ao indizível presente no saber” (QUINET, 2004, p. 256). A falta-a-ser, como já observamos, movimenta o desejo, e o que P3 faz, do lugar de sujeito suposto saber agora assumido, é continuar desejante.

Considerações finais

Enquanto percorríamos o dizer dos participantes em torno da relação professor-aluno, faziam-se presentes as palavras de Anderson (2010), para quem a única marca passível de ser transmitida ao outro, em uma relação de ensino, é o signo de seu desejo e de seu amor pelo objeto de saber. Esse signo é, portanto, o rastro de uma falta, de uma impotência e de um não-saber, que acaba por produzir efeitos diferenciados em um sujeito e outro.

Não podemos, desse modo, tocar tais rastros, mas apenas apontar para indícios de sua presença, como buscamos fazer

neste trabalho. É pertinente pontuarmos que o co-nascimento se dá no dinamismo do processo de ensino-aprendizagem, enquanto um acontecimento, a cada vez, singular. Essa transformação inaugura, no sujeito, novas possibilidades de inscrição e de significação; potencialidade de deslocamento de si e do outro.

Sendo assim, como argumenta Batista, “o ensino enquanto ato fecunda ou erotiza o aprendiz, e assim o impulsiona ao saber e também a saber, relançando-o – ao mesmo tempo em que o *captura* uma vez mais – na dialética do desejo inconsciente de saber” (2010). Acreditamos, portanto, que é ao deixar no aprendiz algum signo, possibilitando que ele se identifique, inconscientemente, com seu desejo, que o professor (e, conseqüentemente, o próprio aprendiz) mais se aproxima da verdade, já que esta retorna sempre ao objeto *a*, objeto de desejo, objeto de amor.

Referências

ANDERSON, P. *Didática das línguas, linguagem e modernidade*. Curso ministrado entre os dias 03 e 07 de maio no Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2010.

BATISTA, D. E. Entre ensino e ato: notas de psicanálise e educação. *O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. São Paulo: FE/USP, 2010. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100015&lng=en&nrm=abn>.
Acesso em: 12 jul. 2013(texto não paginado).

COUTINHO JORGE, M. A. *Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DA ROSA, M. T. O discurso universitário-científico na contemporaneidade: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação. 251 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

KELNER, G. O amor na clínica psicanalítica. *III Congresso de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, 24 a 26 de abril de 1998. Disponível em:

<http://www.psicologia.ufrj.br/nepecc/eventos/013_amor_na_clinica.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

KUPFER, M. C. M. O desejo de saber: uma teoria freudiana da aprendizagem. In: KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. 2ª Ed. Editora Scipione, 1992.

LACAN, J. *Je parle aux murs*. Paris : Éditions du Seuil, 2011.

_____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O seminário: Livro 17 – o avesso da psicanálise*. Versão brasileira de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. *O seminário: Livro 20 – mais ainda*. Versão brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

PORGE, E. *Transmitir a clínica psicanalítica*. Trad: Viviane Veras e Paulo de Souza. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

QUINET, A. *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RIOLFI, C.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 297-310, maio/ago, 2007.

RODRIGUES, T. K. C. O resgate do sujeito desejante na figura do educador. In: *Simpósio Internacional do Adolescente*, 2005, São Paulo. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200085&lng=en&nrm=abn>.

Acesso em: 11 set. 2009 (texto não paginado).

VINCENT, D. Le désir de savoir. *Journal français de psychiatrie*. v.1, n. 15, 2002, p. 13-14. Disponível em:

<<http://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2002-1-page-13.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

Recebido em julho de 2013
e aceito em outubro de 2013.

Title: *The act of teaching: from transmission of knowledge to constitution of subjects and meanings on teacher preparation*

Abstract: *The aim of this study is to investigate representations about teachers and their place as subjects supposed to know, which constitutes the imaginary of researchers in training. Such purpose is justified by the fact that university research in Brazil is closely related to preparation for teaching practice. This reflection is grounded on discursive studies and its connection with Lacanian psychoanalysis. Based on the discussion of some extracts of semi-directed interviews, it's possible to understand that the relation of knowledge enrolling teachers and students influences the constitution of their identity in a way that affects and moves them as subjects of desire.*

Keywords: *Act of teaching. Identity. Teacher preparation. Relations of knowledge.*