

Universidade José do Rosário Vellano - UNIFENAS

Rosane Carvalho da Silveira Abbade

DESEJO E SABER: Desejo de Saber nas trilhas de Freud e Freire

Belo Horizonte

2020

Rosane Carvalho da Silveira Abbade

DESEJO E SABER: Desejo de Saber nas trilhas de Freud e Freire

**Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de
Mestrado Profissional em Ensino em Saúde da
Universidade José do Rosário Vellano para a
obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.
Orientador: Alexandre Sampaio Moura
Coorientadora: Camila Said**

Belo Horizonte

2020

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Itapoã UNIFENAS
Conforme os padrões do Código de Catalogação Anglo Americano (AACR2)

61-057::159.9(043.3)

A122d

Abbade, Rosane Carvalho da Silveira.

Desejo e saber: Desejo de Saber nas trilhas de Freud e Freire. [manuscrito] / Rosane Carvalho da Silveira Abbade. -- Belo Horizonte, 2020.

62 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade José do Rosário Vellano, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Saúde, 2020.

Orientador : Prof. Dr. Alexandre Sampaio Moura.

Coorientador : Prof. Camila do Carmo Said.

1. Educação. 2. Psicanálise. 3. Desejo de saber. 4. Protagonismo do aluno. 5. Metodologia Ativa. 6. Aprendizagem Baseada em Problemas. I. Pereira, Alexandre de Araújo. II. Título.

Bibliotecária responsável: Jéssica M. Queiroz CRB6/3254



Presidente da Fundação Mantenedora - FETA

Larissa Araújo Velano Dozza

Reitora

Maria do Rosário Velano

Vice-Reitora

Viviane Araújo Velano Cassis

Pró-Reitor Acadêmico

Mário Sérgio Oliveira Swerts

Pró-Reitora Administrativo-Financeira

Larissa Araújo Velano Dozza

Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento

Viviane Araújo Velano Cassis

Diretora de Pesquisa e Pós-graduação

Laura Helena Órfão

Coordenador do Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde

Antonio Carlos de Castro Toledo Jr.

Certificado de Aprovação

Desejo e saber/ Desejo de saber nas trilhas de Freud e Freire

AUTOR: Rosane Carvalho da Silveira Abbade

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alexandre Sampaio Moura

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de **Mestre Profissional em Ensino em Saúde** pela Comissão Examinadora.



Prof. Dr. Alexandre Sampaio Moura

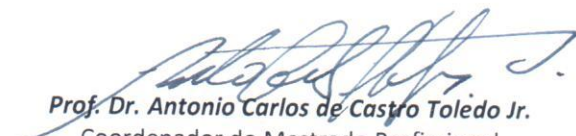


Profa. Dra. Rosa Malena Delbone de Faria



Prof. Dr. Renato Miranda de Melo

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.



Prof. Dr. Antonio Carlos de Castro Toledo Jr.
Coordenador do Mestrado Profissional
Em Ensino em Saúde
UNIFENAS

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais: minha mãe por me apresentar muito precocemente o magistério... e ao meu pai por ter aceitado ser o primeiro aluno de uma “professora banguela”.

D. Alda, que me ensinou muito mais que o B A BA... me ensinou o amor,

Ao Júnior... por mais essa aventura ao meu lado...e não desistir de mim...

Ao João e Thiago...para quem eu quis oferecer a melhor forma de aprender.

A Graça Seda...minha maior incentivadora...

A Fafá e a escola Aquarela... por te me apresentado de maneira apaixonante outras formas de ensinar...

Ao Renato e Adriana... irmãos que a vida me deu...amigos pra todas as horas...

A Rosa Malena pelo feliz reencontro, por todo apoio e companheirismo que essa caminhada requer, e por ter me pegado pelas mãos e me levado até o Alexandre Moura...

Ao Alexandre Moura que mesmo depois de ter descoberto que eu não era a psicóloga que ele precisava, não desistiu de mim....e conduziu esse trabalho não obturado por um saber...mas causando desejo...desejo de saber...

A Companheira Camila Said... que chegou de mansinho e fez toda diferença...

A Arislane e Kátia...minhas companheiras de viagem e longas conversas especialmente sobre a psicanálise...

RESUMO

Este estudo tem como foco a reflexão sobre as interfaces entre as áreas da Educação e da Psicanálise. Para tanto, explorou-se o conceito de desejo em psicanálise, mais precisamente, o desejo de saber no campo da educação. Abordou-se primeiramente o campo da Psicanálise. Nesse sentido, seguiram-se as pegadas de Freud no desvendando do psiquismo humano e na construção de conceitos fundamentais para essa interlocução com a educação. Buscou-se também analisar se o desejo de saber é condição para que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem e se a posição em que o professor se coloca favorece esse protagonismo, a partir da análise do efeito do processo de transferência bem como da influência de transição de diferentes tipos de currículos (Tradicional versus a Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP) nesse desenvolvimento. Utilizaram-se como instrumento, para a coleta de dados, as rodas de conversas, para as quais foram convidados dois grupos de docentes e dois de discentes do primeiro ano dos cursos de Medicina da Unifenas, câmpus de Alfenas e de Belo Horizonte. As conversas abordaram temas como: o que é e como é melhor aprender; o que é ensinar e como se acha que os alunos aprendem melhor e como se poderia estabelecer uma relação mútua entre ensinar e aprender. O desejo de saber de fato mostrou-se importante influência no protagonismo do aluno, bem como o processo transferencial entre aluno e professor. Os cursos, apesar de apresentarem diferentes metodologias de ensino, não apresentaram diferenças significativas na percepção de alunos e de professores em relação à forma como desejo se associa ao protagonismo.

Palavras-Chave: Educação. Psicanálise. Desejo de saber. Protagonismo do aluno. Metodologia Ativa. Aprendizagem Baseada em Problemas.

ABSTRACT

The study focuses on the reflection about the multiple interfaces between Education and Psychoanalysis. Thus, the study explored the concept of desire in psychoanalysis, more precisely the desire for knowledge in the field of education. It first approached the field of Psychoanalysis. In this sense, the footsteps of Freud were followed in unraveling the human psyche and in the construction of fundamental concepts for the dialogue with education. We also sought to analyze if the wish for knowledge is a condition for students to become protagonists of their own learning and also if the teacher's orientation favors this protagonism, through the analysis of the effect of the transfer process, as well as the influence of transition of different types of curriculum (Traditional versus Problem-Based Learning - PBL) in this development. As instrument for data collection, roundtables were used with two groups of teachers and two groups of students from the first year of the medicine courses at both Unifenas campuses of Alfenas and Belo Horizonte. The roundtables addressed topics such as: what it is, what is the best way to learn, what teaching is like, how it is thought that students learn best, and how we could establish a mutual teaching and learning relationship. The desire for knowledge actually proved to have important influence on the student centered learning as well as the process of transfer between teachers and students. Despite using different teaching methodologies, the courses have not presented significant differences between the students' and teachers' perceptions of how the desire is associated to student centered learning.

Keywords: Education. Psychoanalysis. Wish to know. Student centered. Active Methodology. Problem-Based Learning

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Categorização Temática.....	35
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
Dp	Dependência
GT	Grupo Tutorial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	12
2.1	Nas pegadas de Freud	12
2.2	As bonitezas de Paulo Freire	18
2.3	Ensino Tradicional e aprendizagem baseada em problemas	22
3	JUSTIFICATIVA	26
4	OBJETIVO.....	27
5	METODOLOGIA	28
5.1	Desenho	28
5.2	Cenário do estudo	29
5.3	Sujeitos do estudo	29
5.4	Coleta de dados	30
5.5	Análise de dados	31
5.6	Aspectos Éticos	32
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	34
6.1	Sujeitos da pesquisa	34
6.2	Análise de conteúdo das rodas	34
6.2.1	Desejo de saber e o protagonismo do aluno	36
6.2.2	A importância da transferência no processo de ensino – aprendizagem	36
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
	APÊNDICES	57

1 INTRODUÇÃO

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

Paulo Freire

No decorrer de mais de vinte anos dedicados à docência, e mais de quarenta e cinco na escola, envolvendo primeiro minha experiência como aluna em escola com ensino tradicional e depois, quase concomitantemente, como professora no ensino tradicional, buscando inovações metodológicas e sendo mãe de alunos em escola construtivista, muitas questões me desassossegavam.

Desde questionamentos sobre o porquê de se decorar tabuada, se eu tinha em mãos o livreto, em vez de entender seu processo de construção, até qual metodologia funciona mais adequadamente, e/ou quais elementos de minha dinâmica psíquica favorecem ou prejudicam o processo de ensino-aprendizagem. O que colaborava com o processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos eram as metodologias de ensino que usava ou algo da minha dinâmica psíquica que favorecia esse processo?

Essas questões sempre me nortearam a vida pessoal e profissional e contribuíram para delinear o objeto deste estudo.

Essa pesquisa surgiu da inquietante curiosidade de aprender mais sobre a influência do desejo de saber no desenvolvimento do protagonismo do aluno e a importância da transferência no processo de ensino-aprendizagem. Apesar de minha formação psicanalítica, este não é precisamente um trabalho psicanalítico, nem tampouco ligado à clínica psicanalítica; bebe, entretanto, na fonte da psicanálise, apostando em seu discurso e na ética que lhe é peculiar, ética da diferença, da singularidade.

Para tanto, trabalhamos com dois conceitos psicanalíticos; o desejo, mais precisamente, o desejo de saber e a transferência, compreendendo que a psicanálise possa ser farol no campo da educação com suas guias e parâmetros.

O trabalho inicia-se com uma breve apresentação de alguns conceitos-chave do campo da educação e mesmo da psicanálise para que possamos nos fazer entender. Começaremos abordando conceitos da psicanálise e seguiremos as pegadas de Freud na mesma lógica por meio da qual ele foi desvendando o psiquismo humano e construindo os conceitos de desejo, até chegar ao desejo de saber e de transferência. Em seguida, seguiremos as bonitezas de Paulo Freire no caminho de sua busca incessante por uma educação libertadora, criando possibilidades

para que o aluno produza ou construa o próprio conhecimento. Contudo, o professor deve sempre estar advertido de que, ao entrar em sala de aula, deverá estar aberto às indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos permitindo-lhes se aventurar nos caminhos tortuosos e singulares desse processo que é o ensino-aprendizagem.

Partindo desse referencial teórico, seguimos a orientação de Freud no texto “Recomendações aos Médicos que exercem a Psicanálise”, quando este propôs que numa psicanálise tratamento e investigação coincidem. Diante dessa recomendação, optou-se por colher os dados para a pesquisa propondo Rodas de Conversas, supondo-se um saber naqueles participantes das rodas. As rodas aconteceram com alunos e professores, ou seja, convidamos alunos e professores separados em dois grupos de docentes e em dois grupos de discentes para conversarmos sobre o que é, e como é melhor aprender; o que é ensinar, e como se acha que os alunos aprendem melhor, e como se poderia estabelecer uma relação mútua entre ensinar e aprender.

Posteriormente, foi realizada a análise dos recortes de falas dos discentes e dos docentes por meio dos procedimentos propostos pela análise de conteúdo e, em seguida, estas falas foram agrupadas em duas categorias finais: 1) Desejo de saber e o protagonismo do aluno; 2) A importância da transferência no processo de ensino-aprendizagem; na tentativa de compreender se o desejo de saber é condição para que o aluno se torne protagonista ou para que desenvolva o protagonismo da própria aprendizagem. Também foi objeto de análise o quanto a relação de ensino aprendizagem sofre influência da transferência. Por fim, verificou-se se a influência do desejo de saber no desenvolvimento do protagonismo do aluno era diferente em cursos de Medicina com metodologias distintas.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Nas pegadas de Freud

A psicanálise nasce do encontro de Freud com as histéricas. A histeria, no começo do século XX, era considerada uma doença das mulheres, mais especificamente um mal do útero (*hystéros* = útero), ou um mal do amor. Logo, todas as mulheres que naquela época possuísem sintomas não relacionados a qualquer outra doença eram rotuladas como histéricas. Foi o sintoma dessas mulheres, em sua forma enigmática, que chamou a atenção de Freud que, interessado em desvendar e entender melhor o psiquismo humano, criou a psicanálise (JONES, 1989).

O médico Jean Martin Charcot, em 1895, afirmou que o que estava em jogo com relação aos sintomas das histéricas era o fenômeno da divisão da consciência. Freud aceitou a explicação momentaneamente, mas trabalhou de maneira muito diferente. Enquanto Charcot acreditava que essa divisão da consciência era uma disfunção congênita, Freud considerava que era fruto do conflito de forças psíquicas encontradas no interior do psiquismo. O sintoma, para Freud, seria então o resultado conciliatório do conflito entre o eu e os impulsos de natureza inconsciente (JONES, 1989).

Segundo Mello (1995, p. 21),

esse sintoma poderia então ser considerado como uma formação do inconsciente, esse poderia ratear em sua função conciliatória, revivificando o sofrimento ao qual tentava responder, um novo campo de saber se abre na investigação sobre os fundamentos deste sintoma, por onde as implicações da sexualidade tomam a cena, já que irrompe no discurso do sujeito convidado a falar.

Como ressalta o autor, o sintoma é uma formação do inconsciente. A ideia de inconsciente não aparece pela primeira vez com Freud, mas é ele quem dá outra formulação, a de um sistema inconsciente.

A ideia genial que Freud apresenta é que não somos senhores em nossa própria casa, ou seja, não é a consciência que nos rege e, sim, o inconsciente. Somos, então, sujeitos divididos, pelo consciente e pelo inconsciente e também pela falta de completude, condição de todo ser falante (FREUD, 1980a).

Quando Freud se dispôs a ouvir as histéricas, percebeu que, em sua maioria, estas relatavam uma experiência de sedução atribuída a um adulto ocorrido na infância, como sendo o causador da situação traumática. Até pensou a princípio que seriam experiências reais, mas

logo desconfiou de que se tratava de fantasias. Se fossem fantasias, poder-se-ia pensar que havia algo na experiência infantil responsável pela emergência de tais fantasias. Esse algo responsável poderia ser de natureza sexual, pois eram relatos de experiências de sedução. Então, a ideia de que a sexualidade só se constitui na puberdade, quando o corpo já está pronto para a vida sexual propriamente dita, caiu por terra (FREUD, 1980b).

Freud segue seu processo de curiosa investigação sem, no entanto, abandonar o que até então havia descoberto: a sexualidade exerce um grande poder na vida psíquica; é a força motriz da condição humana; chega à descoberta da sexualidade infantil.

Seguindo incansável em sua investigação, Freud escreveu um texto em 1905, denominado “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, com uma parte específica intitulada: “A sexualidade infantil”, na qual mostra que a criança inicia suas investigações e indagações sobre o mundo por volta dos três ou quatro anos de idade (FREUD, 1980c).

Essas curiosidades mostram-se sempre de cunho sexual, como por exemplo, o interesse pela diferença anatômica entre meninas e meninos, como nascem os bebês, entre outras e que servirão como modelos para as diferentes formas de curiosidades e de investigações posteriores, sobretudo a curiosidade intelectual. (FREUD, 1980c). Pode-se verificar essa ocorrência na letra da música Oito Anos (1999) dos compositores Marcelo Vieira e Paula Toller Amora sobre as perguntas do filho Gabriel:

Por que você é Flamengo
E meu pai Botafogo
O que significa
“Impávido Colosso”?
Por que os ossos doem
Enquanto a gente dorme
Por que os dentes caem
Por onde os filhos saem

Por que os dedos murcham
Quando estou no banho
Por que as ruas enchem
Quando está chovendo
Quanto é mil trilhões
Vezes infinito
Quem é Jesus Cristo
Onde estão meus primos
Well, well, well
Gabriel...
Well, well, well
Well

Por que o fogo queima
Por que a lua é branca
Por que a Terra roda
Por que deitar agora

Por que as cobras matam
 Por que o vidro embaça
 Por que você se pinta
 Por que o tempo passa
 Por que que a gente espirra
 Por que as unhas crescem
 Por que o sangue corre
 Por que que a gente morre
 Do que é feita a nuvem
 Do que é feita a neve
 Como é que se escreve
 Réveillon

Freud também mostrou que o impulso sexual humano – pulsão sexual – é um conceito limite-fronteira entre o somático e o psíquico. As pulsões são forças que atuam na vida mental e requerem uma exigência de trabalho que se exerce de maneira constante. Um processo dinâmico que consiste em uma pressão ou força que faz tender o organismo para um alvo de satisfação (FREUD, 1980d).

Com isso, verifica-se que a sexualidade não possui uma rigidez, podendo escapar do domínio genital para outras áreas. A pulsão pode se ligar a vários objetos, é intercambiável, ou seja, seus objetivos podem ser alcançados pelas mais diversas vias. Além disso, a pulsão é desviante e, sendo assim, pode-se afirmar que é capaz de embrenhar por caminhos socialmente mais aceitos ou úteis em um processo denominado sublimação (FREUD, 1980d).

A pulsão pode ser decomposta em pulsões parciais. Essas pulsões podem ser sublimadas, ou seja, essa energia poderá ser canalizada para ações sociais, artísticas e intelectuais. Com isso, confirma-se que Freud nunca se referiu ao termo “sexual” única e exclusivamente como ato sexual (FREUD, 1980c). Refere-se a uma psicosssexualidade, ou seja, toda energia dispensada por nós na busca por uma satisfação (FREUD, 1980d). Portanto, para Freud, a mola propulsora de todo desenvolvimento intelectual é por excelência sexual. O desejo de saber sofre interferência direta da pulsão parcial que Freud chamou de escópica ou epistêmica a qual fará uma exigência de trabalho que propulsiona a curiosidade intelectual.

Far-se-á aqui um parêntese para introduzir o conceito de desejo e se retomará à pulsão escópica.

Desejo deriva do verbo *desidero*, que, por sua vez, deriva do substantivo *sidus* (mais usado no plural, *sidera*), significando a figura formada por um conjunto de estrelas, ou seja, constelações. *Sidera* é empregada como palavra de louvor – o alto – e, na astrologia, é usada para indicar a influência dos astros sobre o destino humano, e *sideratus*, *siderado* é atingido ou fulminado por um astro. *Considerare* é examinar com cuidado, respeito e veneração. Percebem-se duas vertentes:

- no campo das significações da astrologia *considerare* é consultar o alto para nele encontrar o sentido e guia seguro da vida;

- *desiderare*, ao contrário, é estar despojado dessa referência, abandonar o alto ou ser por ele abandonado. *Desiderium* é a decisão de tomar o destino nas próprias mãos.

O desejo, então, é a vontade consciente nascida da deliberação. O desejo, assim, está ligado à carência, ao vazio, que tendem para fora de si em busca de preenchimento. (SURIAN, 1982)

Segundo Espinosa, conforme citado por Chauí (1990, p. 23), “*desiderium*” é o “desejo ou apetite de possuir alguma coisa cuja lembrança foi conservada e, ao mesmo tempo, está entravada pela lembrança de outras coisas que excluem a existência da desejada. Aquele que se recorda de alguma coisa com que se deleitou deseja possuí-la nas mesmas circunstâncias que na primeira vez com ela se deleitou”.

Não é apenas em Espinoza que se encontra *desiderium* como falta; na psicanálise, o desejo faz sua aparição como carência, privação, ausência e falta (MELLO, 2003).

A problemática do desejo só alcança seu pleno sentido ao tomar referência na concepção freudiana da primeira experiência de satisfação, na qual Freud situa a contingência do desejo e a natureza de seu processo.

A experiência de satisfação está ligada à concepção freudiana de desamparo original do ser humano. Sua fragilidade, em face das ameaças decorrentes do mundo externo, o coloca numa total dependência da pessoa responsável por seus cuidados. Freud lança a hipótese de que um bebê recém-nascido, premido pela fome, chora, esperneia e agita os braços, numa tentativa inútil de afastar o estímulo causador da insatisfação. A intervenção da mãe oferecendo-lhe o seio tem como efeito a redução da tensão decorrente da necessidade e uma consequente experiência de satisfação. Daí por diante, uma imagem mnêmica permanece associada ao traço de memória da excitação produzida pela necessidade, de tal forma que, na vez seguinte em que essa necessidade emerge, “surgirá novamente um impulso psíquico que procurará recatexizar a imagem mnêmica e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a satisfação. Um impulso dessa espécie é o que chamamos Desejo” (FREUD, 1980g).

Não bastasse a divisão do inconsciente e do consciente, Freud também lembra que somos assujeitados ao outro. No início da vida, nos encontramos completamente indefesos precisando do outro para tudo, desde a alimentação e proteção até nos inserir no campo da linguagem. Precisamos que o outro venha em nosso socorro, que nos alimente, nos proteja, nos tire da condição de desamparados; precisamos da intervenção de alguém, de um cuidante. É nessa relação com esse outro que cuida que uma primeira marca psíquica se produz, um

primeiro traço de memória de uma primeira experiência de satisfação. Somos, então, sujeitos faltosos; condenados ou salvos; pela falta, que nos coloca definitivamente na condição de desejantes (MELLO, 2003).

Suponha-se que esse cuidante seja a mãe, mas pode ser outro substituto qualquer. A relação que se estabelece entre esse par mãe-bebê é, num primeiro momento, dual e narcísica. A mãe, na relação com seu bebê, o reconhece como um objeto capaz de suprir sua falta, de completar o que faltava. O bebê, por sua vez, deixa-se envolver nessa ilusória, porém, necessária, essencial e organizadora relação com a mãe, que será tão fundamental para a constituição do psiquismo humano, e modelo de todas as outras possíveis relações que esse pequeno sujeito estabelecerá com outros objetos de amor (FREUD, 1980c).

No entanto, em dado momento, essa criança irá perceber, a partir das ausências da mãe, que esta não a preenche completamente, que ela tem outros interesses, como o seu pai e - ou seu trabalho por exemplo. Nesse momento, verifica-se a entrada necessária e salutar de um terceiro nessa relação antes dual, a entrada do pai ou mais precisamente da função que ele exerce (FREUD, 1980c).

sempre que um elemento terceiro entrar em uma relação dual, esse elemento fará a operação pendular de levar esta relação para a ordem simbólica, situando-a no campo da palavra. A palavra do Pai tem uma função interditora. No entanto, esta interdição não somente ditará aquilo que é proibido, mas também abrirá a possibilidade para aquilo que em nossa cultura é permitido: *Não podes tomar tua mãe como mulher, mas poderás tomar outras mulheres*, é o que está subentendido na interdição proferida pelos pais. (KUPFER, 2009, p. 24).

Isso fará com que essa criança se separe do desejo da mãe e possa se lançar na busca do próprio desejo. Pode-se reafirmar que só há desejo porque a falta se coloca em nossas vidas muito precocemente. Estamos, então, fadados à incompletude e, exatamente por isso, eternamente desejantes (FREUD, 1980c).

Conceituado o desejo em Espinosa e em Freud, pode-se agora seguir avançando com a caracterização da pulsão escópica.

A pulsão escópica – pulsão ligada ao olhar – poderá ser transformada em curiosidade intelectual (ver o mundo; conhecer ideias; entender os mecanismos de funcionamento de vários objetos), muito bem exemplificado com a música “Oito Anos” - uma criança às voltas com investigação, descobre as diferenças que a angustiam, bombardeando a mãe de perguntas. Essa curiosidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do desejo de saber que está associado ao dominar, ao ver e ao sublimar (FREUD, 1980d).

Contudo, no campo da educação, Kupfer (2009) ressalta que é preciso a mediação de um professor para que essa curiosidade seja levada a cabo. O processo de aprendizagem exige

alguém que queira aprender e alguém (ou algo) que medeie esse processo. O efeito proporcionado por essa mediação vai depender do lugar em que o mediador se coloca nesse processo.

Em 1913, Freud no texto, “O interesse científico da Psicanálise” diz:

quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da Psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância dos impulsos instintivos socialmente imprestáveis ou perversos que surgem na criança... E a Psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por esses instintos sociais e perversos na criança, se não forem submetidos à repressão, e sim desviados de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como sublimação (FREUD, 1980h, p. 225).

Freud, em 1937, no texto “Análise Terminável e Interminável”, reafirma o que havia dito em 1925, advertindo que existem três missões impossíveis – governar, analisar e educar – e sinalizando a dificuldade inerente a essas profissões justamente por exigirem mais do sujeito do que propriamente do profissional em questão; ou seja; é preciso que o sujeito faça por si só o trabalho essencial de se governar, analisar e educar. A dificuldade está posta, pois depende menos dos profissionais e mais do sujeito. No caso da educação, é preciso que o aluno queira aprender, senão todo trabalho do professor será infrutífero (FREUD, 1980f).

No entanto, Freud, ao escrever o texto “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”, escrito em comemoração aos 50 anos do aniversário de fundação do colégio em que estudou, descreve a importância que alguns professores exercem na vida dos alunos (FREUD, 1980i). Evidencia que os alunos recobrem seus professores com uma importância muito particular e que, justamente por isso, os docentes podem exercer uma grande influência, precisamente por serem colocados pelos próprios alunos no “lugar” dos pais, dos irmãos ou de outras pessoas de suas relações amorosas. (FREUD, 1980i). Em psicanálise, dá-se a esse fenômeno o nome de transferência.

Historicamente, a transferência passa a ser utilizada e reconhecida por Freud após o abandono da hipnose e da catarse, o que permitiu usá-la como instrumento de cura no processo de tratamento. No princípio, quando escreve os textos “Estudos sobre a histeria” e “A Interpretação dos sonhos”, Freud localiza a transferência como “um deslocamento do investimento no nível das representações psíquicas, mais do que um componente da relação terapêutica” (ROUDINESCO, 1998).

No entanto, pode-se dizer que a transferência surgiu a partir dos relatos de Anna O. (Bertha Pappenheim), em tratamento com Josef Breuer e, na obra de Freud, a partir da análise

de Dora (Ida Bauer), em 1905. Essa experiência apresenta-se como negativa, pois Freud, ainda principiante como psicanalista, se recusou a ser objeto do investimento amoroso de sua paciente, opondo-lhe resistência, o que, em contrapartida, produziu uma transferência negativa por parte de Dora (ROUDINESCO, 1998). Este posicionamento será mais tarde chamado por Freud de contratransferência. Em 1912, no texto “A dinâmica da transferência”, Freud começou a perceber que os sentimentos inconscientes do paciente para com o analista são baseados em imagens parentais (ROUDINESCO, 1998).

Assim, distingue a transferência positiva, feita de ternura e de amor, da negativa, vetor de sentimentos hostis e negativos, além da mista, que reproduz sentimentos ambivalentes da criança em relação aos pais. Roudinesco destaca, ainda, o nome de Sandor Ferenczi, que, desde 1909, observou a transferência presente em todas as relações humanas: entre professor e aluno, entre médico e paciente. No entanto, Ferenczi salienta que na análise o paciente coloca inconscientemente o terapeuta numa posição parental (ROUDINESCO, 1998).

Transferência é também um termo freudiano com uma enorme repercussão na clínica psicanalítica, sendo um dos seus pilares, o qual vem sendo reconhecido e utilizado em outros espaços, como se verá mais à frente, na educação.

Em 1909, Freud foi definia transferência para seus alunos e ouvintes como:

todas as vezes que tratamos psicanaliticamente um paciente neurótico, surge nele o estranho fenômeno chamado ‘transferência’, isto é, o doente consagra ao médico uma série de sentimentos afetuosos, mesclados muitas vezes de hostilidade, não justificados em relações reais e que, pelas suas particularidades, devem provir de antigas fantasias tornadas inconscientes. Aquele trecho da vida sentimental cuja lembrança já não pode evocar o paciente torna a vivê-lo nas relações com o médico; e só por este ressurgimento na “transferência” é que o doente se convence da existência e do poder desses sentimentos sexuais inconscientes. (FREUD, 1980k, p. 47).

É preciso dizer também que toda transferência carrega uma suposição de saber no outro, que poderá ancorar-se na figura de alguns professores, uma vez que estes podem despertar e carregar o investimento libidinal desse traço que possibilitará uma suposição de saber.

A partir das proposições dessas questões levantadas por Freud, pode-se pensar e repensar o lugar do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Freud já falava sobre o impossível da função da educação com um aluno apenas como receptor passivo de conteúdo e o do professor como detentor do saber. Vamos agora buscar o que pensava Paulo Freire.

2.2 As “Bonitezas” de Paulo Freire

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco (HADDAD, 2019).

No Colégio Oswaldo Cruz, deu início ao ofício de professor. Nos dois últimos anos do ensino secundário, foi convidado para exercer a função de “auxiliar de disciplina” e ensinava os alunos mais novos. Um pouco mais tarde, quando já cursava o primeiro ano da Faculdade de Direito, tornou-se professor de Língua Portuguesa quando aceitou o convite do Diretor do mesmo colégio Aluísio Araújo, indicado por José Pessoa até então titular da vaga e que reconhecia Paulo como um dos seus melhores alunos. Estava se realizando o sonho de ser professor (HADDAD, 2019).

Durante os anos em que cursava a faculdade de Direito, seguia inclinado à carreira de professor. Essa profissão já o atraía desde os tempos em que ajudava os colegas em seus deveres escolares em Jaboatão. (HADDAD, 2019).

O trabalho como advogado foi muito pouco frutífero, e estava sempre confrontado com as atividades de professor que já exercia e o atraía muito mais. Decidiu, então, deixar o Direito para assumir um cargo no recém-criado Serviço Social da Indústria, o SESI, na Divisão de Educação e Cultura (HADDAD, 2019).

A educação dos alunos do SESI concentrava-se em dois pontos: o entendimento das dificuldades familiares dos trabalhadores e a formação continuada dos docentes. Paulo e sua equipe incentivavam e defendiam o envolvimento das famílias com a escola de seus filhos, discutindo os rumos e objetivos do que seria ensinado, buscando soluções conjuntas. Paulo Freire tinha uma atitude curiosa e investigativa. Era nesses Círculos de Pais e Professores que se verificavam que as pautas e temas a serem discutidos nas reuniões deveriam ser definidos em conjunto com as famílias (HADDAD, 2019). Poder-se-ia pensar que nesses Círculos de Pais e Professores estava o germe da Educação pensada numa Relação Dialógica, tema muito importante em toda a obra de Paulo Freire.

Em julho de 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro e, para tanto, realizou-se o Seminário Regional de Pernambuco, etapa preparatória para esse congresso, em que Paulo Freire e Elza, sua esposa, ficaram encarregados de elaborar com outros colaboradores um relatório que levou o título: “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Nesse relatório, declara-se que o trabalho educativo não deve ser sobre ou para o homem e, sim, com ele, ou seja, convocando o sujeito a participar envolvendo-se em todo o processo de aprendizado (HADDAD, 2019).

Em sua tese de doutorado, ao analisar a escola brasileira, Paulo Freire avaliou que existia uma raiz antidemocrática, pois era uma escola distante da realidade dos alunos e também de seus pais, marcada pelo individualismo e com uma metodologia em que os professores ditavam aulas, sem discutir ideias (HADDAD, 2019). Já naquela época, essa escola não atendia as necessidades do seu tempo. Era preciso que a escola formasse alunos/cidadãos críticos e conscientes de suas potencialidades e que valorizassem o diálogo.

“A exemplo do que acontecia no SESI, Paulo propunha que os alunos saíssem da escola responsáveis pela sociedade em que viviam, que dialogassem com a comunidade escolar para chamá-la à participação, ajudando, dessa forma, no processo de democratização do país” (HADDAD, 2019, p. 54).

Em Angicos no Rio Grande do Norte, realizou-se, no ano de 1963, uma experiência de alfabetização de adultos, com o método criado por Paulo Freire, cuja característica principal era o curto espaço de tempo: 40 horas. O governador Aluísio Alves que fez o discurso de abertura das solenidades de encerramento da primeira turma disse: “uma experiência de alfabetização em massa, cuja característica principal é a de ser feita em 40 horas...aprenderam a ler e escrever e a conhecer os problemas atuais, os problemas da nossa época, pelas aulas de politização que eram dadas simultaneamente às aulas de alfabetização” (HADDAD, 2019, p. 72). Por fomentar a possibilidade de um pensamento crítico, Freire foi considerado um subversivo.

Em outubro de 1964, Paulo Freire tornou-se um exilado e, no Chile, foi a um jantar com o poeta Thiago de Mello. Este ficou impressionado e tocado pela apresentação do método de Freire e escreveu um poema que muito bem retrata o legado que o educador deixou:

Canção para os Fonemas da Alegria (Thiago de Mello)

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente, para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,

e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis girando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar - e de ajudar
o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,
contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile, verão de 1964

Paulo Freire ficou exilado durante um longo período em que escreveu “Educação para a prática da liberdade”. Nesse livro, encontram-se os pilares do método Paulo Freire: a não neutralidade da educação; a necessidade de ensinar em favor dos mais pobres; o diálogo como método de educar; a conscientização de educadores e alunos sobre os problemas sociais como via para a transformação da realidade (HADDAD, 2019).

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” sua obra mais importante, aborda os eixos fundamentais de sua filosofia da educação e trabalha o conceito de educação burocrática, que é muito pouco crítica e longe da realidade dos estudantes. Reafirma a importância do diálogo e da troca de saberes como ponto chave para a liberdade e a democracia (HADDAD, 2019).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire discorre sobre a concepção e as práticas bancárias de educação, afirmando que são “imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos” (FREIRE, 2013, p. 101), desconsiderando a ideia do homem como um ser incompleto fadado a incessante busca de algo ou de alguém que o complete, mas, no entanto, nada nem ninguém é capaz de completar o ser humano. Reafirma que na concepção bancária o foco é na permanência enquanto a concepção problematizadora reforça, incentiva a mudança, proporcionando transformação e busca, ao propor aos homens sua situação como problema, fazendo destes sujeitos, sujeitos do próprio desejo (FREIRE, 2013, p. 101).

O educador segue dizendo da importância da relação dialógica na educação “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2013, p. 109).

2.3 Ensino tradicional e aprendizagem baseada em problemas

Segundo Anastasiou (2006), uma aula pensada num currículo com metodologia tradicional é orientada e desenvolvida seguindo os passos descrito no manual jesuítico de educação – Ratio Studiorum - que consiste em: preleção do conteúdo pelo professor; levantamento de dúvidas dos alunos; exercícios de fixação. A figura do professor está encarregada de expor o conhecimento e seguir os passos didáticos de Herbat: preparação; assimilação e comparação; generalização; e aplicação, ou seja, não abre espaço para o aluno ser sujeito do processo de aprendizagem. De acordo com Charlot (2013), no método tradicional, o professor explica o conteúdo e as regras e o aluno aplica o que é ensinado.

Pode-se pensar que o professor - o detentor do saber - na metodologia tradicional é aquele que tem a função de “dar aulas”. É o encarregado de, a partir dos seus conhecimentos, expor uma síntese dos conteúdos que são objetos de estudo. Vale lembrar que fará essa síntese tendo como balizadora sua apreensão do conteúdo, a fim de possibilitar que o aluno – o receptor passivo – receba e compreenda as informações de forma clara e precisa. Nesse processo, o

professor é considerado a fonte de todo o saber, aquele que porta o conhecimento, é o detentor da verdade, pouco contestada (ANASTASIOU, 2006).

Ao aluno – receptor passivo -, resta receber passivamente as informações oferecidas pelo professor e reproduzir em suas anotações tudo aquilo que lhe foi exposto do conteúdo em questão. Nem sempre é exigido que compreenda essas informações ou mesmo que entenda sua aplicabilidade. Exige-se, sim, que as memorize e as reproduza numa prova, momento e oportunidade em que irá medir tudo aquilo que foi capaz de aprender (VASCONCELOS, 1982). Segundo Behrens (2013), a memorização tem importância maior no processo de aprendizagem tradicional, pois requer do aluno a assimilação e não a construção e a apropriação dos conteúdos. O aluno tem um papel passivo na aquisição do conhecimento.

Pode-se pensar com Freire (2013) a “concepção bancária da educação” como aquela que considera que “o educador é sempre o que educa, e o educando o que é educado; o educador é o que sabe, e os educandos os que não sabem; o educador é o que pensa, os educandos são os objetos pensados; o educador é o que fala, os educandos os que escutam docilmente; os educadores sujeitos, os educandos objetos” (FREIRE, 2013, p. 82).

Freire faz analogia a essa forma de ensino verticalizada, em que o professor “dando aulas” segue narrando e depositando em seus alunos todos os conteúdos que acredita serem necessários para a boa formação, como numa conta bancária inicialmente zerada que vai sendo preenchida com depósitos de informações. Nessa concepção, não se priorizam a possibilidade de construção, o diálogo e a elaboração sobre os conteúdos. Ao aluno, cabe guardar/acumular todo conhecimento que o professor transmitiu de forma submissa e obediente.

Vale lembrar que, dessa maneira, se estaria estimulando a heteronomia, ou seja, alunos dependentes de outros – no caso, dos professores – para a obtenção de toda e qualquer forma de conhecimentos e, não, a autonomia - possibilidade de buscar o conhecimento por si só - na construção de um saber sobre diversos conteúdos. O ensino, nessa concepção, não forma sujeitos críticos e capazes de serem ativos nos seus processos de construção de conhecimentos, além de não oferecer nenhuma garantia de que, de fato, esses alunos apreenderam o conhecimento transmitido pelo professor (ANASTASIOU, 2006).

Paulo Freire, com seu pensamento e método de alfabetização praticado na horizontalidade e no diálogo, sempre valorizou a autonomia do aluno em detrimento da heteronomia, sempre apostou na educação como revolução para a prática da liberdade. Nas palavras de Haddad (2009, p. 147), “as várias contribuições teóricas fundamentavam conceitos e valores como a liberdade e a autonomia, a curiosidade epistemológica, a amorosidade, a boniteza e a estética, o diálogo, a ação cultural, a horizontalidade nas relações e a democracia,

a aprendizagem coletiva, a tomada de consciência sobre as raízes dos problemas que permite a ação para superá-los, a relação entre a teoria e a prática, a utopia e a esperança que se manifestariam não na pura espera, mas sim na ação, entre outros”.

Quando questionado sobre sua vocação para a educação, Paulo Freire respondeu: “ninguém nasce educador, mas se torna um aos poucos, no processo cotidiano de ensino e aprendizagem. E lembrou o papel que seus pais tiveram em sua formação e seu interesse sempre renovado pela leitura, por buscar conhecimento” (HADDAD, 2019, p. 150).

Pode-se retornar às missões impossíveis de que Freud advertiu, sendo educar uma delas pela própria dificuldade que se impõe. Aprender só é possível por si só; ou seja; cabe ao aluno a maior tarefa, que é querer aprender.

Para se contrapor à educação bancária, Paulo Freire dizia que os professores deveriam ser humanistas, que promovessem uma educação problematizadora, revolucionária, que se identificassem com seus alunos e que só assim a educação seria libertadora. Sua proposta era uma educação voltada e mediada pelo diálogo, em que o professor ensina ao mesmo tempo em que aprende com seus alunos.

Nas palavras de Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa a si mesmo, as pessoas se educam em comunhão, mediadas pelo mundo. Uma educação problematizadora deveria promover a emergência da consciência dos oprimidos e sua inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2013, p. 96).

Paulo Freire foi considerado um educador revolucionário e subversivo não só do ponto de vista político, mas sobretudo do ponto de vista da própria educação como única possibilidade revolucionária de liberdade. Mas nunca perdeu a esperança no homem, nem mesmo na educação e, incansável em sua luta, deixou um grande legado.

“Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática para a liberdade” (HADDAD, 2009, p. 202). Contrapondo-se à metodologia tradicional, vê-se hoje um avanço na ABP (Aprendizagem Baseada em Problema), uma metodologia em que há quase que uma inversão de posições, uma vez que o aluno se torna construtor do seu saber e o professor um mediador/facilitador da aprendizagem, possibilitando assim um lugar de abertura da construção para uma aprendizagem mais significativa (GOMES; REGO, 2011).

Uma aprendizagem significativa como a que se apostou encontrar na ABP (Aprendizagem Baseada em Problema) aparece também em outros momentos importantes da História como nas premissas socráticas, na ideia de uma “educação libertadora” como dizia

Paulo Freire. O pensamento racionalista e a teoria da aprendizagem cognitivista tiveram grande importância na base da ABP (GOMES; REGO, 2011).

A ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) é uma metodologia de ensino-aprendizagem em que todo conhecimento adquirido pelo aluno ao longo dos estudos é uma construção do sujeito de maneira ativa e nunca por meio de depósitos de informações e de memorizações exaustivas e ineficazes (DAHLE, 2009).

Dessa maneira, o aluno é o responsável pela construção do próprio conhecimento teórico, baseado nas observações que faz num contexto histórico - social no qual está inserido, o que possibilita uma reflexão crítica e modos singulares de assimilar e de transformar as informações que precisam ser conhecidas. Assim, o aluno torna-se o protagonista do próprio aprendizado (GOMES; REGO, 2011).

A ABP iniciou-se na década de 1960 na Universidade McMaster, na Faculdade de Medicina, situada em Hamilton, no Canadá, e estendeu-se para várias outras faculdades de Medicina até ganhar adeptos em outros cursos (NEUFELD; BARROUS, 1974; TIBÉRIO; ATTA; LICHETENSTEIN, 2003).

Nesse método, o professor parece desocupar o lugar de detentor do saber e de responsável por fazer o aluno aprender e passa a ocupar o de facilitador. Também conhecido como tutor, sua função primordial é dar suporte e acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, no processo de construir o conhecimento; provocando o pensamento crítico e o autoaprendizado; favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas; apoiando-os no desenvolvimento das relações interpessoais (TOMAZ, 2001; DOLMANS *et al.*, 2005).

Nesse processo, não é função do professor expor conhecimentos. Charlot (2013) aponta que o docente não deve apenas dar respostas, atuando como um professor de conteúdo; deve, sim, e em primeiro lugar, fazer perguntas adequadas e atuar como um professor de questionamentos. Ensino, na visão de Charlot (2013), é a proposição contínua de novos questionamentos aos alunos para que estes busquem e construam as respostas.

A ABP tem como princípios norteadores a aprendizagem significativa; a integração da teoria com a prática; o respeito à autonomia do estudante; o trabalho em pequenos grupos; a educação permanente e a avaliação formativa (SCHIMIDT, 1983; SIQUEIRA-BATISTA; SIQUEIRA-BATISTA, 2009).

Nessa perspectiva, o aluno parece ser o protagonista do próprio aprendizado, reiterando a fala de Freud quando este diz do ato de educar como missão impossível e também Freire quando afirma que ninguém educa ninguém, pois só será possível se o educando o fizesse por si só; ou seja, na ABP, o aluno poderá construir o conhecimento com o auxílio do tutor.

3 JUSTIFICATIVA

Considerando o que Freud disse sobre “as três profissões impossíveis – analisar, governar e educar” e Freire quando disse que “ninguém educa ninguém, mas ninguém se educa sozinho” encontramos justificativas para que propuséssemos este trabalho.

Tendo em vista essas afirmativas de Freud e de Freire, pensamos que o desejo, mais precisamente, o desejo de saber, advindo da curiosidade infantil, e transformado em curiosidade epistêmica, é fundamental para que o aluno protagonize o próprio aprendizado e faça jus à fala desses dois grandes curiosos.

Analisando mais detidamente a afirmativa de Freire, é preciso ressaltar a figura do professor como um suporte de extrema importância, ainda mais se considerarmos o que Freud diz que nossas relações são sustentadas por relações transferenciais.

No entanto, existe algo presente no professor que pode exercer uma importante função no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, pareceu que algo, conhecido como transferência, opera de alguma forma para que os alunos se coloquem na condição de sujeitos desejantes do conhecimento.

Consideramos que a educação pode vir a se beneficiar com o conhecimento de alguns conceitos psicanalíticos fundamentais que trabalhamos para sustentar essa pesquisa, a saber: desejo e transferência, proporcionando o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem e a análise de como alunos de medicina e seus professores expressam a relação entre desejo, transferência e protagonismo em diferentes currículos.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Analisar a influência do desejo de saber no desenvolvimento do protagonismo do aluno de medicina de diferentes currículos.

4.2 Objetivos específicos

Descrever a importância do desejo de saber no processo de aprendizagem.

Descrever a importância da transferência no processo de aprendizagem.

Analisar o desenvolvimento do protagonismo do aluno em diferentes currículos médicos.

Analisar a percepção de professores e de alunos, quanto ao aluno tornar-se protagonista da própria aprendizagem em diferentes currículos.

5 METODOLOGIA

Método, método, que queres de mim?
Bem sabes que comi do fruto do inconsciente.
Jules Laforgue

5.1 Desenho

Freud, em seu texto “Recomendações aos Médicos que exercem a Psicanálise”, diz que: “A psicanálise faz em seu favor a reivindicação de que, em sua execução, tratamento e investigação coincidem” (FREUD, 1980e, p. 152). Contudo, trata-se de um modo de entender e de fazer pesquisa diferente do modo científico clássico, mas nem por isso menos rigoroso.

Seguindo os preceitos freudianos, fizemos um estudo que privilegiou a revisão de literatura em dois campos de conhecimentos distintos, mas que nem por isso são excludentes: psicanálise e educação. Contou-se também com a Roda de Conversações com alunos e professores com o objetivo de colher relatos que sustentem a argumentação teórica (FERREIRA, 2018).

Como esse pesquisador de que fala Freud, bem à moda do arqueólogo, nos cabe trabalhar buscando não só os textos que tratam do objeto da pesquisa, os documentos oficiais e a produção acadêmica, os recursos teóricos, mas também o que dizem os próprios “pesquisados”, supondo a eles um saber. Este é um ponto essencial de uma pesquisa que se fundamenta no saber da Psicanálise: não ir a campo com um saber já dado, mas supor um saber no sujeito que nos fala. (FERREIRA, 2018, p. 130).

A pesquisa bibliográfica foi feita com consulta a livros e periódicos presentes na Biblioteca da Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, em artigos selecionados por meio de busca no banco de dados do Scielo, Google Acadêmico, Medline e Lilacs, e também em acervo pessoal.

A busca nos bancos de dados foi realizada, utilizando-se descritores em Ciências da Saúde. As palavras-chave utilizadas na busca foram: psicanálise, educação, desejo de saber, transferência e protagonismo na aprendizagem.

A abordagem adotada nesse estudo foi a qualitativa, a qual permite um tipo de discussão teórica e metodológica que é própria das ciências humanas que admite, como um arqueólogo, examinar mais profundamente as dimensões do contexto investigado. Segundo Minayo (1994, p. 21), a pesquisa qualitativa: “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Sendo assim, permitiu que o conteúdo examinado nas Rodas de Conversas fosse explorado em todo seu potencial, pois nada do que um sujeito fala é considerado banal, ou de pouca importância.

Nessa perspectiva, o enfoque dado foi o fenomenológico, o qual compreende a realidade como algo que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno, isto é, como aquilo que é compreendido, interpretado e comunicado, procurando resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. (GIL, 2008).

5.2 Cenário de estudo

O estudo foi conduzido na Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, com alunos e seus respectivos professores do 1º ano de medicina, tanto do Campus Belo Horizonte quanto do Campus Alfenas.

5.3 Sujeitos do estudo

Os sujeitos deste estudo foram os alunos e professores do curso de medicina da Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas. Participaram alunos e professores do 1º ano de medicina.

Foi feito o convite para alunos do 1º e 2º períodos e seus respectivos professores do curso de Medicina da Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, tanto do Campus BH quanto do Campus Alfenas.

Os critérios de inclusão para os alunos foram estar cursando o primeiro ano do curso de medicina e aceitar o convite para participar da roda de conversa.

Os critérios de exclusão para os alunos foram a não permanência na roda de conversa por todo o período da atividade ou a recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os critérios de inclusão para os professores foram estar lecionando no primeiro ano do curso de medicina e aceitar o convite para participar da roda de conversas.

Os critérios de exclusão para os professores foram a não permanência na roda de conversa por todo o período da atividade ou a recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por conseguinte, os critérios de inclusão e exclusão nas rodas foram também definidos pelo desejo dos sujeitos de participar ou não após o convite.

5.4 Coleta de dados

Para coletar os dados, escolheu-se como instrumento a roda de conversa, que é uma forma de produzir dados em que os pesquisadores fazem parte da pesquisa como sujeitos que, ao mesmo tempo em que participam da conversa, conduzem a roda.

Nas rodas de conversas a função do pesquisador é convidar, provocar os sujeitos a falar aquilo que sabem, mas não sabem que sabem; e também dirigir e mediar as falas da mesma forma que um analista, apontando questões que muitas vezes precisam ser aprofundadas e ou realçadas.

Esse é um instrumento que permite partilhar experiências e reflexões sobre as vivências e práticas educativas de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa mediante a interação dos pares.

“Supor um saber que nos fala” encontra ressonância em propor como instrumento metodológico, na busca, saberes que faça eco à revisão bibliográfica por meio da condução de uma “Roda de conversações” (FERREIRA, 2018). Na roda, a proposta é que falem como na “associação livre”, ou seja, que falem livremente sobre aquilo que sabem, mas não sabem que sabem.

As rodas de conversa desta pesquisa ocorreram em quatro momentos diferentes: duas rodas com alunos, sendo uma em Alfenas – MG e a outra em Belo Horizonte – MG, e duas rodas com professores, também em Alfenas – MG e em Belo Horizonte – MG.

As rodas aconteceram em locais e horários propícios e previamente agendados com os sujeitos que aceitaram o convite de participação. Cada uma delas foi guiada por questões/ temas de acordo com a diferenciação de alunos ou de professores.

Uma psicanálise se inicia invariavelmente quando um sujeito se coloca diante do enigma de seu sofrimento. Pode-se apostar numa roda de conversas que parte do ponto no qual se coloca uma questão, um enigma para alunos e professores relacionados ao “aprender ou ensinar” a esses sujeitos participantes da pesquisa. As rodas de alunos e de professores foram conduzidas separadamente e foram separados os participantes dos diferentes campi.

Regras técnicas foram firmadas com os alunos e professores participantes da roda de conversas quando da realização de cada uma delas, de maneira que lhes foi concedido o

protagonismo nas decisões. O mesmo ocorreu com o tempo, que obedeceu não a um tempo pré-determinado, mas ao tempo do sujeito.

Realizaram-se as rodas a partir de eixos temáticos. Para os grupos de alunos: o que é, e como é melhor aprender. Para os grupos de professores: o que é ensinar, e como acham que os alunos aprendem melhor. Iniciou-se com uma dinâmica de apresentação e explicação da pesquisa e de sua metodologia. As rodas foram gravadas e transcritas para um melhor aproveitamento dos discursos e, em seguida, categorizadas.

5.5 Análise de dados

As produções discursivas dos participantes da pesquisa produzida nas rodas de conversas foram analisadas por meio dos procedimentos propostos pela análise de conteúdo. Para tanto, os discursos serão recortados em unidades de análise. (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo é uma possibilidade de analisar o material proveniente das falas dos participantes das rodas de conversas que irá buscar classificar em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos.

O conceito da análise de conteúdo pode ser engendrado de diferentes formas, considerando a corrente teórica e a intenção do pesquisador que desenvolve determinada pesquisa. Ressalte-se, ainda, a importância do rigor para a utilização da análise de conteúdo, transitando pelo rigor da objetividade, mas não abrindo mão da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977).

Neste estudo, adotou-se o modelo preconizado por Bardin (1977). A autora propõe seguir etapas para a organização do material, dividindo-as em três fases:

- 1) Pré-análise, identificada como uma fase de organização, estabelece um esquema de trabalho preciso, porém, flexível. Nessa fase, acontece a “leitura flutuante” que é o primeiro contato com os documentos; no caso, as transcrições das rodas de conversas; a escolha, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material que será submetido à análise.
- 2) Exploração do material: consiste na construção da codificação, considerando os recortes dos textos em unidades registros, que podem ser parágrafos das entrevistas, textos de documentos, anotações de diários de campo, as quais serão identificadas como palavras-chave e originarão as categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas, também

aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Dessa forma, o texto é recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), agrupadas tematicamente em categorias iniciais, intermediárias e finais, as quais possibilitam as inferências.

- 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação: consiste em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada a partir da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando-se os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Tendo como referências as três fases propostas por Bardin (1977), o tratamento dos dados dessa pesquisa seguiu as seguintes etapas:

- 1) Transcrição das entrevistas;
- 2) Leitura geral do material coletado (rodas de conversas);
- 3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos);
- 4) Formulação de categorias de análise e agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 5) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 6) Inferência e interpretação, respaldadas pelo referencial teórico.

Para produzir inferências e ancorar a análise do material coletado, fez-se necessário abordar as perspectivas teóricas que sustentam esta pesquisa, a saber: psicanálise e educação.

5.6 Aspectos éticos

Freud, no texto “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, disse que a técnica aponta o que fazer e, logo adiante, que numa análise as questões técnicas são também questões éticas, reafirmando que técnica e ética não se separam. (FREUD, 1980e).

Este estudo está em consonância com as normas éticas brasileiras de pesquisa em seres humanos definidas pela resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) nº 466-2012 e resoluções complementares.

Os alunos e professores foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e convidados a participar como voluntários, não havendo, portanto, nenhum tipo de remuneração; não tiveram nenhuma despesa pessoal. Aqueles que aceitaram participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. (APÊNDICE A).

A pesquisa comportou um risco mínimo aos participantes, relacionados a um possível cansaço e constrangimento ao participar das rodas de conversas, que puderam ser minimizados quando se apresentaram as regras éticas que comportam a técnica, incluindo o sigilo e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, se assim o desejassem. Todas as informações pessoais obtidas serão confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores deste estudo.

Os potenciais benefícios do projeto em nível individual estão relacionados à possibilidade de alunos e docentes compreenderem melhor o processo de ensino-aprendizagem e o seu papel no curso, a partir da participação nas rodas. O projeto traz um benefício à ciência por avançar o conhecimento acerca da eventual diferença do processo ensino-aprendizagem em diferentes currículos, à luz da psicanálise.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade [...].
Paulo Freire.

6.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo foram os alunos e professores do curso de medicina da Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, nos campi Alfenas – MG e Belo Horizonte – MG.

Em Belo Horizonte – MG, participaram das rodas de conversa dez alunos, sendo cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino, entre dezessete e vinte dois anos de idade, provenientes de diferentes cidades e estados do Brasil.

Em Alfenas – MG, participaram sete alunos, sendo quatro do gênero feminino e três do gênero masculino, entre dezoito e vinte três anos de idade e vindos de diferentes cidades e estados do Brasil.

As rodas de conversa com os alunos aconteceram no início do semestre letivo e ambos os grupos já haviam tido contato com a ABP.

Das rodas de conversa de docentes, em Belo Horizonte participaram nove professores, sendo oito do gênero feminino e um do gênero masculino, dois com mestrado e sete com doutorado. Os participantes tinham entre três a vinte e sete anos de docência e um ano e meio a dezesseis anos de docência na Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas.

Em Alfenas – MG, foram seis professores, sendo quatro do gênero feminino e dois do gênero masculino, dois com mestrado, dois com doutorado e dois com especialização. Os participantes tinham entre três anos a doze anos de docência e dois anos e onze anos de docência na Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas.

6.2 Análise de conteúdo de rodas

A análise dos dados possibilitou identificar duas categorias temáticas finais nas rodas de conversas propostas para alunos do 1º e 2º períodos e seus respectivos professores do curso de Medicina da Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas, tanto do Campus Belo

Horizonte quanto do campus Alfenas que diferem em suas metodologias de ensino-aprendizagem.

Depois de ouvir, transcrever e categorizar essas rodas, chegamos a duas categorias temáticas finais: “Desejo de saber e protagonismo do aluno”, e “A importância da transferência no processo de ensino – aprendizagem”, conforme o processo de categorização explicitado no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quadro de Categorização temática

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
O desejo de ser médico	O desejo do aluno e a aprendizagem	Desejo de saber e o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem
O desejo de saber do aluno		
Fatores externos e a motivação do aluno		
Autonomia do aluno		
Estratégias de ensino	Metodologias e a aprendizagem	Transferência e o processo de ensino-aprendizagem
O papel da escola		
Diversidade e aprendizagem		
Saber docente	O professor como mediador da aprendizagem	
Habilidade do professor		
Profissionalismo Docente	O professor e o desejo de ensinar	
Relação professor-aluno		

Os trechos recortados serão citados *ipsis litteris*, com uma codificação referente a cada uma das rodas de conversas:

- ✓ Alunos Alfenas: AA,
- ✓ Alunos Belo Horizonte: AB,
- ✓ Professores Alfenas: PA,
- ✓ Professores Belo Horizonte: PB.

Na codificação do participante, as duas letras foram seguidas de um número que permite identificar um participante específico como responsável pela fala citada em diferentes trechos ao longo da dissertação. A numeração foi feita de forma aleatória antes mesmo da escolha dos trechos a serem citados na discussão dos resultados. Nem todos os participantes tiveram suas falas citadas literalmente nesta dissertação.

6.2.1 Desejo de saber e o protagonismo do aluno

Essa categoria abrange as percepções dos alunos sobre o desejo- vontade- interesse de ir para a faculdade, pelos estudos e por uma realização pessoal e profissional. Contempla também o que provoca a curiosidade para estudar um determinado tema. E de que forma o desejo de saber pode ser reavivado quando o professor desocupa o lugar de saber.

A princípio, pensou-se ser essa categoria somente referida aos alunos, mas, ao longo da categorização, percebeu-se que algumas falas dos professores também perpassavam, exemplificavam e, mais do que isso, justificavam a proposição e a inclusão de suas falas nessa categoria.

As falas dos professores muitas vezes estavam relacionadas a épocas em que eram também alunos às voltas com o desejo e com a curiosidade, por isso também foram incluídas e discutidas nesta categoria.

Para iniciar a discussão dos resultados, faz-se necessário retomar com o leitor alguns conceitos psicanalíticos e educacionais fundamentais, revisitando o material que compõe o referencial teórico que iremos utilizar durante o percurso desta discussão.

A psicanálise inicia-se do encontro de Freud com as histéricas, o que despertou sua curiosidade e o fez estudar mais e melhor a histeria, que na época era considerada o mal do século ou mal do amor. Desse encontro, o que salta a seus olhos é o enigma que porta o sintoma histérico, o que o fez curiosamente debruçar sobre este para desvendar esse mistério. Essa curiosidade, transformada em desejo de saber, o fez construir uma nova ciência – a psicanálise. (JONES, 1989).

Como um curioso arqueólogo, Freud começou suas investigações e criou o método da associação livre que possibilitou uma decifração de sentido das manifestações do inconsciente, mostrando que somos sujeitos divididos (BETTELHEIM, 1993).

Mais do que isso, afirmou que somos determinados pelo inconsciente e não pelo consciente como, inocentemente, acreditávamos. (FREUD, 1980a).

Pode-se verificar a importância da curiosidade no processo de ensino-aprendizagem no relato de um professor quando ainda estava na faculdade. Relato de uma curiosidade que o fez seguir no caminho de busca de conhecimentos, guardando as devidas proporções, da mesma forma que Freud:

...eu fiz faculdade, com mais quarenta pessoas, éramos todos juntos, vez ou outra eu ia na biblioteca e pegava um livro de história, história de não sei o que lá, e levava para a minha casa e lia. Um dia eu vi em algum lugar "O apanhador no campo de centeio", aí eu falei ah nunca li esse livro, esse livro é famoso e catei na biblioteca e peguei e levei pra casa e li e não tinha nada a ver com a faculdade, um dia eu peguei um livro sobre programação de computador, peguei e levei pra casa e fui brincar de programar o computador. Eu sou curioso... eu gosto de aprender qualquer coisa. Minha esposa ri de mim... um dia eu estava sem ter o que fazer na internet e eu resolvi aprender russo (falou uma frase em russo) e eu comecei a aprender umas frasezinhas porque eu queria saber entendeu? PA2

Encontramos também na educação autores que sustentam a importância da curiosidade para a busca de conhecimentos. Paulo Freire (apud BARRETO, 1998, p. 11), um curioso que se embrenhou pelo caminho da educação afirma: "É exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento...".

Freud disse que todas as nossas produções, no trabalho, nos relacionamentos, enfim, na vida, serão uma tentativa de nos havermos com essa marca, com essa falta estrutural inerente a todo ser humano e que nos coloca em busca de algo. Contudo, as primeiras relações com a mãe, com o pai e com os irmãos serão sempre reeditadas em outros relacionamentos, inclusive na relação de um aluno com seu professor e vice-versa (FREUD, 1980c).

Também na relação com os professores, não é bom que seja uma relação dual, narcísica e, sim, interditada por um terceiro elemento que possibilitará uma abertura simbólica para desejar outra coisa, além do amor do professor. Entra nesse momento o desejo de saber. (FREUD, 1980c).

Freire, em consonância com Freud, afirma que a educação deriva do fato de sermos incompletos e de estarmos em relação com o mundo e com as outras pessoas. Salienta, ainda, que somos incompletos desde que nascemos (FREIRE, 2003).

Charlot, um filósofo estudioso da educação, em consonância com Freud e Freire, insiste na ideia do homem como um ser incompleto. E define a educação como: “o processo pelo qual o filhote da espécie humana, inacabado, desprovido dos instintos e das capacidades que lhe permitiriam sobreviver rapidamente sozinho, apropria-se, graças à mediação dos adultos, de um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras” (CHARLOT, 2005, p. 137). O filósofo diz que o desejo surge dessa incompletude que experimentamos e, por isso, argumenta que o homem não tem desejos, e sim que o homem é desejo (CHARLOT, 2013). Segue, dizendo que a educação é um triplo processo de humanização, de singularização e de socialização.

Vale lembrar que a falta é que move o sujeito a desejar. E será esse desejo que provocará nossos alunos a trilhar novos caminhos, como aparece estampado no relato a seguir de um aluno sobre a idealização de um sonho, o crescimento pessoal e profissional, dando provas de que a criança que um dia ele foi segue desejando outras coisas. Evidentemente, a partir do que foram suas primeiras experiências com o desejo, primeiro colocado como demanda de amor e reconhecimento e agora como desejo de saber, de conhecer o mundo e todas as outras coisas.

...acho que além de uma idealização, de um sonho também, como crescimento pessoal e profissional mesmo. É tipo assim, eu a vida inteira sonhei com isso... AAI.

Charlot aponta que uma atividade educacional passa a ser interessante quando um desejo é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual e que será relançado como desejo.

As pulsões sexuais (o impulso sexual humano) são forças que atuam na vida mental e requerem uma exigência constante de trabalho. Podem ser decompostas em pulsões parciais, que pode ser a pulsão oral (o prazer pela sucção), a pulsão anal (prazer pela defecação) e pulsão escópica (ligada ao olhar), que poderá ser transformada em curiosidade, em querer conhecer o mundo e o funcionamento das coisas, as diferenças sexuais e como nascem os bebês.

Como visto, a pulsão escópica é passível de ser sublimada, ou seja, pode ser canalizada para outros alvos socialmente mais valorizados e aceitos pela sociedade. Como dizia Freud, dessa forma, é possível que o sujeito canalize sua energia libidinal para atividades “espiritualmente mais elevadas” como as produções científicas, artísticas e todas aquelas que promovem uma qualidade de vida para os sujeitos (FREUD, 1980c).

Nossos alunos também falam de suas curiosidades; de entender o funcionamento do metabolismo de um diabético e o quanto isso pode desencadear um apreço, um interesse pelo conhecimento e, até mesmo, o quanto é instigante compreender a complexidade de alguns conceitos relevantes no curso em questão.

É o que percebemos e colhemos nos relatos de dois alunos de campi diferentes, com vivências diferentes de metodologias de ensino-aprendizagem, mas que muito se assemelham, frisando a importância da curiosidade no processo de aprender:

... Eu gosto porque eu começo a entender muita coisa, por exemplo, começo a entender como é que funciona o metabolismo de um diabético... AA2

... Sei lá, eu gosto de entender alguma coisa que tá por trás ali, fisiologia eu tô gostando muito, é, me interessa bastante e, no GT¹ me atrai tipo eu sair com uma dúvida e eu fico com aquilo na cabeça até chegar em casa, tirar, ficar pensando até responder a dúvida que tinha e tal, isso me atrai de alguma forma, agora não que a prática não me atraia, mas eu gosto mais de entender por que... AB5

Paulo Freire também ajuda a entender a importância da curiosidade na educação quando afirma que, como professores e/ou tutores, devemos estar advertidos que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2003, p. 85). Destaca também o quanto é instigante compreender a complexidade de alguns conceitos relevantes no curso em questão. Compreender a complexidade dos conceitos mostra que a curiosidade está a serviço do desejo de saber, o que deixa prazeroso algo que antes era chato e enfadonho. É o que se percebe no relato a seguir que destaca a importância desse aspecto:

... eu pego as coisas pra estudar que eu vejo que eu estou entendendo, e eu vejo a importância sabe, tipo assim, às vezes, vamos supor você pega uma coisa básica, aí, como diz a importância, a complexidade ali é legal de você entender, mas tem muitas matérias que é chata, tipo, embriologia, detesto entendeu, então eu estudo assim, porque eu preciso de nota, pra ter currículo pra passar na residência, só por isso...AA1

Nas palavras de Paulo Freire, o bom professor e/ou tutor é aquele “que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um movimento e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (FREIRE, 2013, p. 86).

... acho que é isso, como que é pergunta?...Acho que aprender tem que despertar uma curiosidade, e fazer sentido, o interesse, acho que vem muito do interesse... É o negócio é você se interessar, porque tem coisa que não me interessa, mas você tem que estudar... ele (o professor) levar a curiosidade, ele despertar a curiosidade é, tipo

¹Grupo tutorial, estratégia de ensino que é o cerne do PBL na Unifenas, campus Belo Horizonte.

assim, ah isso aqui acontece assim, por causa disso, disso e disso, ele dá um exemplo, de uma doença, aí você grava... AB6

Como se verifica na fala de Freud, a pulsão escópica sublimada poderá ser canalizada para atividades consideradas pela nossa cultura e valores como “espiritualmente mais elevadas”, que são as atividades artísticas e intelectuais.

Também verificamos no campo específico da educação uma fala de Paulo Freire que corrobora a teoria de Freud. Segundo Freire (2003, p. 88),

satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua de pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser no mundo, sem a transitividade de nossa consciência... um dos saberes fundamentais à minha prática educativa- crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Assim, constata-se no recorte que fizemos da fala de um professor que, ao relatar sua experiência como aluno, confirma o que identificamos como essencial para que o desejo de saber promova o protagonismo do aluno.

...se você me perguntar assim porque, eu mesmo tendo sido educada numa escola, em escolas públicas tradicionalistas de metodologia tradicional, nunca tinha ouvido falar de metodologia ativa, até esses dias, porque fui tradicional até esses dias. Por que eu ainda assim quero saber, gosto de saber, vou à biblioteca para saber? A minha resposta vai ser assim: O meu pai me investiu no desejo de saber, né o meu pai me alfabetizou com quatro anos de idade, pra eu chegar à escola alfabetizada porque eu ia ser a primeira da turma e fui, porque ele sempre me falou assim: você é a primeira da turma, eu assumi isso pra mim, eu era a primeira da turma sempre, fui assim à graduação, fui assim na pós, fui assim em todo lugar que eu passei... e desse afeto que eu desenvolvi com o saber, que muitos dos meus colegas não desenvolveram, e aí eu tô aqui me perguntando: será que o método pode, ter a ver com isso? Será que ele pode passar a ser um método que nos mobiliza? Nos provoca esse desejo, ou o método que mais uma vez voltando àquela crítica da escola convencional, também sou filha da escola tradicional e acho que ela poderia ter me movimentado mais, tem coisas que o meu marido que estudou em uma escola que é diferente que a minha, mais construtivista talvez em alguns momentos, têm coisas que ele foi mais mobilizado para saber que eu, tipo física sabe, eu não sei calcular a distância, aí eu digo, não preciso mais saber, mais antigamente precisava né saber calcular uma distância, e eu não fui provocada nisso, em nenhum momento, não me lembro, será que o método tinha a ver com isso?, Porque eu me lembro do professor de física, eu me lembro da aula dele, mas eu não lembro do conteúdo, assim em compensação, em tive aulas de literatura que estão aqui ainda, né... PA1

Diante disso, podemos ressaltar a importância de nós educadores nos familiarizarmos com essas descobertas da psicanálise e, como Paulo Freire, fazer um bom uso para desempenhar essa função extremamente importante nesse processo de valorizar, canalizar e despertar a curiosidade de nossos alunos.

É o que colhemos e recortamos da conversa de dois alunos:

...eu acho que ele precisa plantar em mim a sementinha do porquê, essa curiosidade, porque, se eu chego lá e falo "Ah, legal...", mas ah, legal, fim, eu vou pra casa... Mas se eu falo, "Nossa, que é isso?", eu vou em casa, estudo, tem vez que eu não entendi nada, aí eu pego "Margarida", vários outros, mas eu não largo "nem a pau" até entender aquilo, então isso é muito legal, como que ele faz pra isso... AB7

Quando questionada sobre o que seria esse "plantar uma sementinha" a aluna responde num tom enigmático:

...não sei, só sei que é a magia deles conseguir que eu goste ou não de uma matéria, se eles me deixarem curiosa. AB7

E, seguindo na discussão, outro aluno complementa:

...às vezes ele planta uma dúvida, em relação a uma coisa do cotidiano ou ele lança uma curiosidade que talvez possa, sei lá, que já tenha maior impacto nos alunos que estão lá assistindo, ah, alguma coisa que possa cativar, mesmo que de um modo mais abrangente...AB5

Segundo Paulo Freire, exercitar diariamente nossa curiosidade fará com que tenhamos uma curiosidade mais crítica e rigorosa, insistindo na busca de nosso objeto. Isso fará com que a curiosidade espontânea se torne uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003).

Contudo, a partir do que foi exposto nas falas de alunos e professores, pode-se pensar que de fato a curiosidade tem uma importância fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois desempenha um valioso papel no desenvolvimento do desejo de saber, que é condição para que o aluno queira aprender e protagonize; no sentido de correr atrás daquilo que deseja conhecer; o seu aprendizado. Charlot (2013) argumenta que só engaja em uma atividade educativa quem atribui a ela um sentido; quando o motivo coincide com o objetivo da atividade, o aluno enxerga nela sentido e sente prazer de realizá-la. Aponta também que quem aprende na escola não é o eu empírico, da experiência cotidiana, mas sim o eu epistêmico, também denominado eu pensante. Isso pressupõe um aluno que deseja aprender (CHARLOT, 2013).

É de suma importância reafirmar, a partir dos recortes, que os diferentes currículos não interferem negativa ou positivamente no desencadeamento da curiosidade espontânea para a epistemológica. O que salta aos nossos olhos, a partir das rodas de conversas com os sujeitos, é a importante função que o professor poderá desempenhar se estiver atento e advertido pelos conceitos freudianos e freireanos apresentados neste estudo, sobre sua posição dialógica e não autoritária, e, enquanto professor, causar desejo em seus alunos, e, por isso mesmo, não resistirão à transferência que se dirige a eles.

No entanto, verifica-se que o professor e/ou tutor exerce um papel fundamental no que diz respeito a plantar “uma sementinha de curiosidade” na vida de cada aluno. Sabemos a partir de Freud, e sustentado por Paulo Freire, que a curiosidade transformada em desejo de saber está em nossas vidas desde muito cedo e não devemos deixá-la fenecer. Como professores e/ou tutores cabe a nós a função de plantar e de regar essa sementinha que ousamos chamar de curiosidade para que possamos colher bons frutos.

6.2.2 A importância da transferência no processo de ensino – aprendizagem.

Essa categoria abrange a percepção dos alunos e dos professores sobre a influência marcante que alguns professores desempenham na vida de seus alunos no decorrer da vida acadêmica. Essa influência poderá ser negativa ou positiva, dependendo da posição ocupada pelo professor.

Chegou-se a essa categoria compilando falas dos participantes sobre a importância dos professores na dinâmica do processo de ensino - aprendizagem, como eles ensinam melhor, e muitas vezes determinando o interesse e o desejo de querer saber mais sobre aquele determinado assunto.

Barreto (1998) explica que, para Paulo Freire, os alunos são sujeitos e não objetos no processo de ensino – aprendizagem. “Eles realizarão este esforço de aprendizagem para construir o seu saber, estimulados por outros, mas de acordo com o que já sabem, porque o conhecimento é social. Conhecer, porém, é uma aventura pessoal, impossível de ser transferida de uma pessoa para a outra” (BARRETO, 1998, p. 61). Isso reforça a importância da relação dialógica no processo de ensino – aprendizagem.

Charlot reforça a importante função do professor ao discutir o ensino como formação: “as pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar os obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida” (2005, p. 91).

Com isso, pode-se retomar o que Freud disse sobre a relação professor – aluno ser editada e reeditada por marcas psíquicas infantis, dando a isso o nome de transferência.

Para discutir os resultados compilados nessa categoria, faz-se necessário recordar com o leitor o conceito de transferência.

O termo transferência não é exclusivo do vocabulário psicanalítico. Utilizada em inúmeros outros campos de conhecimento, inclusive na medicina e na educação, a transferência

implica uma ideia de deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar por outro, sem que esta operação afete a integridade do objeto (ROUDINESCO, 1998).

Poder-se-ia, no entanto, pensar a transferência como um possível instrumento para promover o bom processo ensino - aprendizagem, como expõe o aluno seguinte:

... eu ia falar que bom professor pra mim é justamente aquele professor que consegue transformar algo não tão interessante em algo interessante pra você, porque a partir do momento em que o estudante transformou aquilo em interessante ele vai captar mais fácil... AB10

Também no campo da educação consta que a transferência pode aparecer como positiva ou mesmo negativa como mostrou Freud. Em alguns relatos, averiguou-se que a transferência negativa pode ser prejudicial ao processo do aprendizado do aluno nos diferentes currículos, como se pode perceber nos relatos seguintes:

... tem um negócio que me incomoda também, que é professor que me faz sentir que eu não sou bom suficiente pra fazer uma pergunta pra ele...AB5

... eu acho que o que interfere demais é o jeito que o professor explica se o professor explica de uma maneira muito automática, que já tá repetindo há muitos anos a mesma coisa, aquilo acaba sendo cansativo pra você, você vai ficar prestando atenção, você pode até anotar, mas aquilo não vai fazer link na sua cabeça, não vai fazer sentido... AA2

Freud, no texto “A dinâmica da transferência”, começou a entender que os sentimentos inconscientes do paciente para com o analista são baseados em imagens parentais, fraternais e ou de outras pessoas, sempre carregadas de sentimentos positivos (ternura e amor) ou mesmo negativos (hostis) que poderão ser transferidos para outros. (ROUDINESCO, 1998).

É o que se pode conferir no recorte do relato de um aluno quando este se refere ao professor como um pastor, depositando nele toda confiança para segui-lo:

... é como se o professor fosse um pastor e os alunos as ovelhinhas... A função do pastor é levar as ovelhinhas. A partir do momento que você senta e começa a se entregar para o professor, você é dele, entendeu?. AB9

Percebemos também que os alunos depositam nos professores e/ou nos tutores um saber, um saber-fazer que eles próprios um dia gostariam de alcançar:

... é tipo o nosso professor de anatomia, ele fala bem, eu gosto da aula dele, porque ele entende muito bem, ele é cirurgião, então tipo assim, tudo o que ele vê ali, não porque aqui fica aqui, aqui fica aqui, aí faz uma lógica pra gente porque ele entendeu tão bem aquilo ali, que ele passa aquilo com muita facilidade, então quando o

professor, é igual uma matéria que o professor gosta muito, professor de biologia, tem uma matéria que ele gosta menos, quando ele dá uma matéria que ele gosta ele destrincha aquilo ali e o aluno aprende. AB7

Paulo Freire reforça essa ideia quando afirma que: “O professor só ensina verdadeiramente, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se aproxima dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor re-conhece o objeto conhecido” (FREIRE, 2008, p. 81).

No texto “A Dinâmica da Transferência”, Freud declara que transferência não é um conceito puramente psicanalítico, ou seja, não nasceu a serviço da psicanálise. No entanto, fará um bom uso dele para auxiliar em todo o processo de cura pela fala. Segue afirmando que outros ofícios poderiam se valer dele para proporcionar avanços, abrir questões, repensar o seu fazer dentro da sala de aula, para fazermos avançar a educação:

a transferência surge espontaneamente em todas as relações humanas e de igual modo nas que o doente entretém com o médico; é ela, em geral, o verdadeiro veículo da ação terapêutica, agindo tanto mais fortemente quanto menos se pensa em sua existência. A psicanálise, portanto, não a cria; apenas a desvenda à consciência e dela se apossa a fim de encaminhá-la ao termo desejado. Não posso certamente deixar o assunto da transferência sem frisar que este fenômeno é decisivo não só para o convencimento do doente, mas também do médico (FREUD, 1980k, p. 135).

Verificou-se, pelos relatos de alguns alunos e professores (falando de suas experiências quando eram alunos), o quanto a relação transferencial é decisiva para despertar a curiosidade e, portanto, o desejo de saber:

... a (palestra) de raios-X que a gente teve gente eu detesto ortopedia, foi dois ortopedistas dá aula, eu fiquei assim, meu Deus quero fazer ortopedia, porque eles falaram com amor, no que eles estavam fazendo, entendeu, então eles passam... transpareceu isso pra gente, tipo assim, eu tô aqui porque eu gosto, eu tô aqui isso é bonito, isso é legal, gente olha pra vocês verem, eu sou uma pessoa, tipo eu escolhi isso pra mim... AB7

Pode-se perceber que algo do professor aferrou-se, ligou-se a elementos particulares da dinâmica psíquica dos alunos:

...eles entraram no nosso psicológico, e aí vocês querem mesmo fazer medicina, como é que faz e se der um problema, medicina não é brincadeira não, aí isso eu acho que já foi um estímulo pra aquilo, pra todos assim... AB8

... eu acho que uma coisa muito importante que as meninas também disseram aqui e relevaram que é o professor te convidar, mesmo que você não goste convidar pra entrar na matéria dele. Então, por exemplo, se a matéria é chata, se ela é cansativa e tudo mais, por exemplo, o nosso professor de emergência, não tem como não prestar atenção na aula dele, ele usa uma linguagem muito simples, ele toda hora ele para, ele faz uma pausa, ele conta uma história, ele conta uma piada, ele interage com a

gente, faz. Nossa, a gente racha o bico, a gente aprende tudo, é... Fica aquele som repetindo na nossa cabeça da matéria dele, toda hora... AA3

Freud, em 1913, em seu texto “Dois verbetes de enciclopédia”, trabalha a transferência como um lugar no qual “é preciso obter uma vitória”, e ainda esclarece que é o “mais poderoso adjuvante do tratamento”. A partir desse momento, voltou toda sua atenção para o que chamou de “amor transferencial”, explicando o amor que os pacientes declaram estar sentindo pelo analista (ROUDINESCO, 1998).

É o que veremos estampado no relato de uma professora de quando era aluna e se viu apaixonada, não sabendo dizer ao certo, se pela pessoa do professor ou pela forma como esse professor ministrava sua disciplina:

... é assim ele era bem... Ele falava o que vinha na cabeça e tal, mas essa aula de... gente A J. subia para dar aula ele se transformava em outro A J, em que a oncologia ficava assim, brilhando, que c4, c8, parecia assim, meu deus, tô apaixonada, tô apaixonada, não sabia se eu estava apaixonada lá, ou se estava apaixonada no professor, mas era aquela, era a motivação que vinha de dentro dele, quando ele subia ali ele se transformava, ele se transformava no que ele tinha de melhor, e ele tinha prazer e eu hoje eu posso. é... Alguns professores hoje estão professores... outros são professores... E é esse ser professor é que faz a diferença... PA3

Lacan, no seminário “A Transferência”, trabalha a questão dizendo que a transferência é “feita do mesmo estofo que o amor comum, mas é um artifício, uma vez que se refere inconscientemente a um objeto que reflete outro”, ou seja, o aluno pode até pensar que está apaixonado pelo professor, mas na verdade é pela figura que representa, pelo saber que ele acreditar que o professor possui (LACAN, 1981, p. 71).

... quem me inspirou eram pessoas que tinham aquilo que eu buscava ser, então para mim, os meus melhores professores eram os professores que resolviam o problema do paciente, que eram humanos com o paciente, isso na prática, na hora de dar aula o que eu acho que chama a atenção, a segurança com que a pessoa lida com o assunto mesmo que esteja errado, depois eu vim a descobrir com o tempo que muita coisa que esses professores maravilhosos falavam não era uma verdade tinha alguns vieses de erro ali, ou mais de uma forma de interpretar que não era só a dele... PA4

Pode-se constatar que a transferência perpassa todas as nossas relações, e não seria a de aluno-professor a escapar dessa “armadilha”. Contudo, verifica-se que temos à nossa disposição esse conceito-fenômeno para nos auxiliar em nossa prática docente. Precisamos, é claro, seguir as pegadas de Freud e fazer um bom uso da transferência.

... é, cativar, é ter isso... Eu lembro disso uma vez, tinha um professor de filosofia e tal, que ele falava... Foi Platão? Sabe, alguém falou isso, que tinha tipos de políticos...

Aí vai lá, tinha aquele tipo que tinha aquele carisma rápido, aquele que era mais duradouro, aí, por exemplo, isso, (comentário aleatório) aí eu acho que tem que desenvolver esse carisma... Existem tipos de carisma, né?... Nossa, eu vou estudar isso de novo... Aí, ele tem que desenvolver isso, com certeza... AB9

Paulo Freire também irá contribuir com essas questões corroborando com as ideias de Freud sobre a transferência ser um “amor transferencial”, quando ressalta a importância da educação ser um espaço dialógico. Mas “se o diálogo é o encontro das pessoas para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo... sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2013, p. 114).

No entanto, apostamos que esse o amor transferencial possa ser a abertura para o que Paulo Freire reforça com relação a educação dialógica ser tão importante para a construção do conhecimento. Quando o professor desocupa o lugar de tudo saber e acredita que também aprende quando ensina, essa relação deixa de ser autoritária e passa a ser de troca, ou seja, deixa de ser uma prática verticalizada para tornar-se horizontalizada.

É o que é possível observar de uma fala de um aluno que destaca a importância da abertura de um espaço mais dialógico do que o modelo autoritário:

...E tem professor que ensina de igual pra igual, ele sabe que ele sabe, mas ele sabe que você sabe também... AA3

Isso se reforça quando Freire ensina sobre a educação numa relação dialógica é que “a educação autêntica não se faz de A para B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2013, p. 116).

Quando o professor não abre esse espaço dialógico, a aprendizagem pode ser muito comprometida como se verá na fala de um aluno:

... a empatia do professor também, que tipo assim, alguns professores a gente vai assistir seminário, o professor tá lá assim, sabe com cara de deboche no negócio inteiro, você já está nervoso... AA1

Foi o manejo da transferência que distinguiu a posição do médico da do psicanalista, ou seja, a análise da transferência é condição para o progresso do tratamento psicanalítico. Parafraseando, poder-se-ia dizer que, se bem manejarmos as transferências em sala de aula, poderíamos, quem sabe, provocar um progresso no processo de ensino – aprendizagem.

Não faremos psicanálise em sala de aula, mas poderemos estar em sala de aula advertidos de que a transferência está presente em todas as nossas relações e promovendo e/ou dificultando avanços no aprendizado.

... eu acho que a partir do momento que a gente mostra pros meninos que eles são importantes nesse processo, é melhor, porque eu comecei agora nos grupos tutoriais e que eu acho que é o mais legal é que a gente fica sentada na mesa junto com eles, não tem aquela hierarquia, né, tipo, se pegar uma sala tradicional, vamos de exemplo, né, muitas salas de aula são auditórios onde o professor fica no palanquinho, então você já tem tipo fisicamente aquela hierarquia, eu tô em um nível superior que o seu, não é assim, isso eu acho muito legal, eles veem que a gente está no mesmo nível, tipo a gente tá do outro lado, eu estudei mais, mas você também pode estudar e chegar aonde você queira chegar, então eu acho que... Eu acho legal... PB8

Conectando-se a isso, segue um recorte da fala de um professor a qual estampa que compreendeu a educação como esse processo dialógico e de sua importância como direcionamento para os alunos.

... cada um vai ter o seu tempo, eu acho que é por aí, o ensinar que a gente pratica é o direcionamento, porque não existe um ensinar permanente, se a pessoa não for autossuficiente, à medida que ela conduz a vida, se ela não for autossuficiente na busca por informações, ela sempre vai ser dependente e..., ele não pode criar dependências, o saber, o saber. Tem que ser algo que com o tempo a gente consiga buscar de uma forma independente... eu tive professores que foram conteudistas e que meu queixo caía na carteira da aula dos caras, sensacionais, não me pergunte por que... Alguma coisa ele tinha, que ele se tomava como aquilo, (Alguém: hipnotizava) que parecia que eu assistia a melhor peça de teatro do mundo, a gente até aplaude... É isso.. É isso.. Que é uma busca que a gente tem, eu como professor busco inconscientemente o que aqueles caras tinham e de outra forma eu tive professores que trabalhavam já com metodologias ativas e que se davam superbem, então eu não consigo ver um paralelo, ah tem que ser conteudista, tem que ser metodologia ativa, eu acho que é muito o processo de adaptação que cada professor tem que ter. PA5

Para Paulo Freire, ensinar

é assim, a forma que toma o ato de conhecer que o professor necessariamente faz na busca de saber o que ensina, para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico. A curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar (2008, p. 81).

Diante desses relatos, tanto de professores quanto de alunos, pode-se verificar que o desejo de saber pode desencadear o protagonismo do aluno nos dois currículos independentemente das metodologias empregadas.

A escola e a metodologia educacional podem e devem ser um facilitador do desenvolvimento do protagonismo do aluno. Quando o professor não resiste à transferência que por vezes o aluno deposita, transfere para ele.

Sendo assim, não é necessariamente o método que favorece o desejo de saber e consequentemente o desenvolvimento do protagonismo do aluno. Mais do que isso, é a função que o professor ocupa na relação com o aluno que parecer ser decisivo.

Essa posição aparece nos relatos dos professores sobre como ensinam melhor seus alunos e dos alunos sobre como aprendem melhor quando o professor desocupa o lugar de sabeduro e se coloca nessa relação transferencial e, portanto, dialógica.

É o que se verifica nos relatos dos professores que trabalham com o modelo tradicional:

... nesse sentido, é como algo que já existe e você só conduz, né, eu tenho uma ideia de ensinar como ser ponte... PA1

...não consigo ver o ensino sem estar aprendendo ao mesmo tempo, tanto é que eu costumo dizer no meu dia a dia que eu aprendo muito mais com eles do que acredito eles comigo. PA3

...é fazendo com que eles, por si só fossem construindo, uma colcha de retalhos, eles fazerem a sua colcha de retalhos, só que uma colcha de retalhos solidificando, a permanência desse conhecimento, então pra mim ensinar, não consigo ver sem essa troca, vamos caminhar juntos?, Vamos caminhar juntos, vamos pensar juntos, vamos pensar juntos! PA3

...troca... Participar do conhecimento, quanto de uma construção de uma sociedade melhor, de um médico melhor, um paciente mais bem atendido... PA4

E da mesma forma nos relatos dos professores com metodologia ABP:

.. acho que a gente tem esse papel assim de conduzi-los, né, o que é o certo, o que é o errado, ou onde procurar se eles estão perdidos, né, hoje em dia acho que a gente tem muita informação, e às vezes eles ficam meio perdidos, aonde, o que é certo, verdadeiro, o que é confiável, acho que a palavra confiável aqui tem essa ideia de muitos, né, acho que a gente guia os meninos. PB7

...a gente ajuda a amarrar alguns conceitos, né, algumas ideias que eles trazem... PB9

... Montar o quebra -cabeças, né, então, mas nesse sentido mesmo de guiar. PB10

Recortou-se agora o relato dos alunos dos diferentes campi, com metodologias diferentes, que enfatizam a importância do professor e não do método.

Primeiro, colocamos os recortes dos alunos do curso que segue o modelo tradicional, destacando a importância das estratégias utilizadas e a relação com o saber dos professores, independentemente da abordagem metodológica:

...tipo a Professora X, ela passa o material no quadro e é maravilhoso, gente... AA1

E, espantada, a pesquisadora questiona: “Passar a matéria no quadro, na lousa?” e a aluna prontamente responde:

. é, passar e, eu sei que eu tô em 1900 e bolinha, mas isso pra mim é maravilhoso (falatório), eu acho que me prende a atenção, porque escrever pra mim também é um método de aprender muito eficaz, escrever, fazer resumo, ali isso pra mim é muito bom, então, você vê a pessoa, ela escreve, ela fala, ela explica, ela anda na sala e falta lousa, aí ela te dá um exercício pra você aplicar aquilo ali, então isso pra mim é muito legal, põe o exercício pra você vê, sabe, você entender. AA1

..ele pode somente passar só teoria, mas se ele gostar daquilo que ele está falando. AA2

Outro recorte de aluno que não aproveitou a metodologia do role play como estimulante da curiosidade, e considerou a postura do professor pouco motivadora:

...a gente pegar um professor ele te dá um trabalho, a gente tem que estudar sozinho, e chega lá a gente tem que fazer, é tipo um teatro mesmo, eu acho que isso sim é, role play, se encaixaria na metodologia do PBL, e tipo, o que me dá raiva, é que ela cobra coisa, que tipo assim, a gente acabou de chegar aqui, a gente não tem nem noção do que é, e tipo assim ela quer que a gente corra atrás, mas tudo bem eu acho isso legal, mas assim, às vezes tem coisa que não dá, pra, a gente saber mesmo, a gente fazer, e ela cobra isso e ainda tipo, crucifica a gente com nota entendeu, (concordaram) por que assim, você não sabe, nota ruim, aí se pega dp². AA4

Em seguida, colocamos o recorte do aluno do curso que segue a metodologia ABP e que enfatiza a atuação do professor para despertar o desejo de aprender:

...eu particularmente gosto do método tradicional, é porque a gente não deu sorte pro nosso seminário, mas eu gosto quando você tem um professor muito bom que tipo assim, que vai fazendo uma cronologia das coisas e você vai pegando tudo aquilo que ele tá falando e vai indo na dele, eu gosto. AB6

Outro, afirmando uma desaprovação nas lacunas deixadas no ABP:

...eu sinto que o sistema espiral do PBL às vezes ele deixa umas lacunas (pesquisadora: Como ?) Umas lacunas, pelo menos comigo, fica uma dúvida, mas por que isso ? Não, o importante é você saber essa parte agora, o resto você tem que entender depois, cara quando eu escuto isso pra mim é desesperador, eu não quero saber só essa parte, eu quero entender o porquê de tudo, é igual ele falou, quando você estuda uma coisa e não entende, você estuda e não entende, você lê, lê, lê e não entende, é desesperador, tanto é que você larga tudo porque você fica com raiva por você não estar aprendendo, você tem raiva de você mesmo, como que eu não tô entendendo isso, meu Deus do céu, como assim... AB6

Pode-se, por ora, concluir que o trabalho apontou uma direção que está mais ligada à importância da figura do professor e de como ele desempenha essa função em sala de aula do que do método propriamente dito:

²Dependência, ou seja, aluno reprovou em uma determinada disciplina e precisa refazer no semestre seguinte.

...aprender pra mim tem que ser isso, a pessoa tem que passar paixão pelo que faz me inspirar entendeu, e me fazer despertar interesse por aquilo. AA1

... é como se o professor fosse um pastor e os alunos as ovelhinhas...AB9

Para concluir, podem-se retomar as palavras de Freud sobre as três missões impossíveis – governar, analisar e educar – que mostram a existência de um poder exercido sobre um outro, mas que, no entanto, é nulo a não ser que esse outro faça por si só o trabalho fundamental – executar, analisar e aprender. Além disso, observa-se que o trabalho do professor depende basicamente do aluno, se este o reconhece como tal.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curiosidade desempenha um papel fundamental na vida de todo ser humano e sua transformação em curiosidade epistêmica - Desejo de saber - é a mola propulsora para o desenvolvimento do protagonismo do aluno.

Podemos retomar as palavras de Freud que sustentam essa constatação que os registros deste estudo revelaram sobre as três missões impossíveis – governar, analisar e educar – as quais mostram a existência de um poder exercido sobre outro, mas que é nulo a não ser que esse outro faça por si só o trabalho fundamental – executar, analisar e aprender.

O desejo de saber de fato mostrou ter grande influência no protagonismo do aluno, ou seja, cabe ao aluno a maior tarefa, a de construir seu conhecimento.

Também verificamos nos registros deste estudo, dados sugestivos de que as diferentes metodologias não resultam em diferenças significativas na percepção de alunos e de professores em relação à forma como o desejo associa-se ao protagonismo.

Dessa forma, o Desejo de saber é a mola propulsora para o protagonismo do aluno em ambos os currículos. O que os dados evidenciaram é a importância de uma mediação/condução desse desejo para atividades/produções científicas. Essas mediações e/ou conduções precisam ser feitas por um professor/tutor que esteja nessa função esvaziado de autoritarismo e mais aberto às transferências a ele dirigidas.

Verificou-se que o fenômeno da transferência, muito utilizado na psicanálise, também aparece na educação e se constatou que é um fator a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. O professor, guiado também pelo próprio desejo, terá a missão de orientar, de guiar e de direcionar os alunos, mas não de transferir conhecimentos.

O trabalho do professor despontou neste estudo como dependente basicamente do aluno, do lugar que este ocupa na dinâmica do psiquismo, ou seja, ao aluno cabe deslocar, recortar, ingerir e digerir aquilo que o professor transmitiu despossuído de seu narcisismo quando, num grande esforço, organizou, articulou, tornou lógicos todos aqueles elementos de seu campo de conhecimento. Se isso foi possível, então esse professor, desocupando o lugar de “sabe-tudo”, deu lugar a uma aprendizagem mais significativa para seus alunos, ao apostar num processo de ensino-aprendizagem em que a singularidade pode ter um lugar especial na educação.

A partir dos achados desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de pensar melhor a função do professor nesse processo de ensino-aprendizagem, visto que este comporta uma

complexidade de aspectos psíquicos nessa dinâmica que podem favorecer ou mesmo inviabilizar o processo de construção de conhecimento.

Colhemos dos recortes nas rodas de conversas com alunos e professores importantes relatos os quais sustentam que as diferentes metodologias de ensino têm qualidades e limitações, mostrando que por si só não oferecem propostas milagrosas.

O que despontou como promotor do desejo de saber, de estudar, de querer conhecer mais e melhor um determinado assunto é a forma como esse professor se coloca diante dos seus alunos, ou seja, é preciso desocupar o lugar autoritário, de possuidor de saber incontestável, de superioridade intelectual, para estar com seus alunos numa posição dialógica de aprender juntos. Como diz Paulo Freire, (2008, p. 81) “a curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinaprender”.

Nós, professores, teremos que suportar e até acolher os sinais desses modos singulares que nossos alunos têm de aprender sem desesperar ou mesmo desestimular e reprimir tais atividades, pois podemos entender que uma dose de rebeldia é salutar para o desenvolvimento do protagonismo do aluno no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégia de trabalho em aula**. 6. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BETTLHEIM, B. **Freud e a alma humana**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CHAUÍ, M. **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- DAHLE, O. *et al.* ABP e medicina: desenvolvimento de alicerces teóricos sólidos e de uma postura profissional de base científica. *In*: ARAUJO, U.F.; SASTRE, G. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009.
- DOLMANS, D. H. J. M. *et al.* PBL: future challenges for educational practice and research. **Med. Educ.**, p. 732 – 741, 2005.
- FERREIRA, T; VORCARO, A. (Org). **Pesquisa e Psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREUD, S. **Uma dificuldade no caminho da Psicanálise (1917)**. Rio de Janeiro: Imago: 1980a. V. XVII. (Obras Psicológicas Completas).
- FREUD, S. **Estudos sobre a histeria (1893-1895)**, Rio de Janeiro: Imago, 1980b. VII. (Obras Psicológicas Completas).
- FREUD, S. **Os três ensaios da teoria da sexualidade (1905)**, Rio de Janeiro: Imago, 1980c. VII. (Obras Psicológicas Completas).
- FREUD, S. **A Pulsão e suas vicissitudes (1915)**, Rio de Janeiro: Imago, 1980d. XIV. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S. **Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise (1912)**. Rio de Janeiro: Imago, 1980e. XII. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S. **Análise Terminável e Interminável** (1980). Rio de Janeiro: Imago:1980f, XXIII. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S. **A Interpretação dos Sonhos** (1900). Rio de Janeiro: Imago, 1980g. IV. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S. **O Interesse científico da Psicanálise** (1913). Rio de Janeiro: Imago, 1980h..XIII. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S.. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar** (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1980i. XIII. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S.. Obras Completas. **A Dinâmica da transferência** (1912). Rio de Janeiro: Imago, 1980j. XII. (Obras Psicológicas Completas).

FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise** (1910). Rio de Janeiro: Imago, 1980k,.XI. (Obras Psicológicas Completas).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas na Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. P.; REGO, S. Transformação da Educação Médica: É possível formar um novo médico a partir de mudanças no método de ensino - aprendizagem? **Ver. Bras. Educ. Med.**, v. 35, n. 4, p. 557-566, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n5/v10n5a11.pdf>. Acesso em: 12 jun.2019.

HADDAD, S. **O educador**: Um perfil de Paulo Freire. SP: Todavia. 2019

JONES, E. **Vida e obra de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago: 1989.

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Spione, 2007.

LACAN, J. **O seminário 8**: A transferência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 17. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, D. M. **Nau do desejo**: o percurso da ética de Freud a Lacan. Rio de Janeiro: Relume - Dumará, 1995.

MELLO, D. M. **Para que serve a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Ensino e aprendizagem escolar**: algumas origens das ideias educacionais. São Carlos. SP: EdUFSCar, 2009.

NEUFELD, V. R.; BARROUS. H.S. The “McMaster Philosoph”: An Approach to Medical Education. *Jornal of Medical Education*, v. 49, p. 1040- 1050, november 1974.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SCHMIDT, G. H. Problem-based learning: rationale and description. **Medical Education**, 17, p. 11-16, 1983.

SIQUEIRA – BATISTA, R.; SIQUEIRA – BATISTA, R. Os anéis da serpente: a aprendizagem baseada em problemas e a sociedades de controle. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, p. 1183-1192, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/630/63011692019.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SOUZA, M. C. C. de. Os professores escutaram a psicanálise – mas qual o efeito. *In*: MERECH, L. M. (Org.) **O impacto da psicanálise na Educação**. São Paulo: AVERCAMP, 2005.

SURIAN, F. C. **Dinâmica do desejo**: Freud, Cristo, Francisco de Assis. Petrópolis: Vozes, 1982.

TIBÉRIO, I. F. L. C.; ATTA, J. A.; LICHTENSTEIN, A. O aprendizado baseado em problemas – PBL. **Rev. Med. (São Paulo)**, v. 82, n. 1-4, p. 78-80, jan./dez., 2003. Disponível em: www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/62624/65422 Acesso em: 12 jun. 2019.

TOMAZ, J. B. O papel e as características do professor. *In*: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org.). **Aprendizagem baseada em problemas**: anatomia de uma nova abordagem educacional. Fortaleza: Hucitec, 2001.

TOLLER, P.; VIEIRA, M. **Oito anos**. 1999. Disponível: <https://www.vagalume.com.br/paula-toller/oito-anos.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abril 1992. Disponível em: <https://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa proposta pela Universidade José do Rosário Vellano está descrita em detalhes abaixo.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo e esclarecê-lo de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará, segundo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

1. Identificação do(a) voluntário(a) da pesquisa:

Nome: _____ Gênero: _____

Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Responsável Legal (se aplicável): _____ Gênero: _____

Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

2. Dados da pesquisa:

- a. Título do Projeto: Desejo e Saber/ Desejo de Saber: nas trilhas de Freud
- b. Universidade/Departamento/Faculdade/Curso: Universidade José do Rosário Vellano - Unifenas
- c. Projeto: (☒) Unicêntrico (☐) Multicêntrico
- d. Instituição Coparticipante: nenhuma
- e. Patrocinador:
- f. Professor Orientador: Alexandre Sampaio Moura

Pesquisador Responsável: (X) Estudante de Pós-graduação (☐) Professor Orientador

3. Objetivo da pesquisa:

Analisar a influência do desejo de saber no desenvolvimento do protagonismo do aluno de medicina em um currículo tradicional comparado ao observado em um currículo PBL.

4. Justificativa da pesquisa:

O mundo contemporâneo demanda sujeitos/indivíduos que possuam a habilidade e competência no processo comunicacional, no trabalho em equipe e que seja empreendedor e que inove continuamente, isto é, que seja proativo na sua aprendizagem e consequentemente na sua atividade profissional. O foco da nossa pesquisa é unir o campo da educação e o da psicanálise, para que possamos contribuir para a descoberta de como o discente da área de saúde torne-se protagonista do seu processo de aprendizagem.

5. Descrição detalhada e explicação dos procedimentos realizados:

Os participantes (alunos e docentes) irão participar de Roda de Conversações, no total de 4 Rodas, sendo 2 com alunos e 2 com docentes com o propósito de conversarmos sobre o que é ser professor/aluno. Como acreditam aprender/ensinar melhor.

Descrição dos desconfortos e riscos da pesquisa:

(X) Risco Mínimo () Risco Baixo () Risco Médio () Risco Alto

A pesquisa comporta um risco mínimo aos participantes, relacionados a um possível cansaço e constrangimento ao participar das Rodas de Conversações, que será minimizado ao colocar as regras do sigilo profissional e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, se assim o desejarem.

6. Descrição dos benefícios da pesquisa:

Os potenciais benefícios do projeto em nível individual está relacionado à possibilidade de alunos e docentes compreenderem melhor o processo de ensino-aprendizagem e o seu papel no curso, a partir das Rodas de Conversações. O projeto traz um benefício para a ciência por avançar o conhecimento acerca da eventual diferença do processo ensino-aprendizagem em diferentes currículos, à luz da psicanálise.

7. Despesas, compensações e indenizações:

- a. Você não terá despesa pessoal nessa pesquisa incluindo transporte, exames e consultas.
- b. Você não terá compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa.

8. Direito de confidencialidade:

- a. Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros estarão disponíveis apenas para os pesquisadores envolvidos no estudo.
- b. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.
- c. Imagens ou fotografias que possam ser realizadas se forem publicadas, não permitirão sua identificação.

9. Acesso aos resultados da pesquisa:

Você tem direito de acesso atualizado aos resultados da pesquisa, ainda que estes possam afetar sua vontade em continuar participando da mesma.

10. Liberdade de retirada do consentimento:

Você tem direito de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu cuidado e tratamento na instituição.

11. Acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa:

Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, aos profissionais responsáveis pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca de procedimentos, riscos, benefícios, etc., através dos contatos abaixo:

Professor Orientador:
 Telefone: (31)988926588
 Email: alexandre.moura@unifenas.br
 Pesquisador:
 Email: rosane.abbade@unifenas.br
 Telefone: (35)988572647

12. Acesso à instituição responsável pela pesquisa:

Você tem garantido o acesso, em qualquer etapa da pesquisa, à instituição responsável pela mesma, para esclarecimento de eventuais dúvidas acerca dos procedimentos éticos, através do contato abaixo:

Comitê de Ética - UNIFENAS:
Rodovia MG 179, Km 0, Alfenas – MG
Tel: (35) 3299-3137

Email: comitedeetica@unifenas.br
segunda à sexta-feira das 14:00h às 16:00h

Fui informado verbalmente e por escrito sobre os dados dessa pesquisa e minhas dúvidas com relação a minha participação foram satisfatoriamente respondidas.

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos pesquisadores e à instituição de ensino.

Tive tempo suficiente para decidir sobre minha participação e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

A minha assinatura neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dará autorização aos pesquisadores, ao patrocinador do estudo e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade José do Rosário Vellano, de utilizarem os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha identidade.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Alfenas, ____ de ____ de ____

Assinatura Dactiloscópica

Voluntário

Representante Legal

Pesquisador Responsável

Voluntário	Representante Legal

Apêndice B - Quadro de Categorizações

Unidades de Registro	Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
Realização profissional	O desejo de ser médico	O desejo do aluno e a aprendizagem	1. Desejo de saber e o protagonismo do aluno no processo de ensino e aprendizagem
Realização Pessoal (sonho)			
Requer “organização”	O desejo de saber do aluno		
Precisa de “pressão”, “prova” para aprender.			
O olhar crítico para o que está sendo aprendido precisa ser estimulado.			
Construção do conhecimento pelo próprio aluno			
Curiosidade do aluno, que pode ser espontânea ou estimulada, é fundamental para o desejo de aprender.			
O aluno precisa ter autonomia para querer aprender.			
Fatores extrínsecos podem prejudicar motivação do aluno (distância da escola, ter que trabalhar para estudar).	Fatores externos e a motivação do aluno		
Autoeficácia (sensação de estar “dando conta”, sendo produtivo) desencadeando o protagonismo do aluno.	Autonomia do aluno		
Importância de ter feedback do aluno em relação à aula e à aprendizagem (perceber que o aluno entendeu).	Estratégias de ensino	Metodologias e a aprendizagem	
Metodologias Ativas de ensino como o caminho para a aprendizagem.			
Estratégias de ensino que utilizam muito conteúdo desestimulam a aprendizagem.			
A tradição e o rigor como aspectos			

importantes na aprendizagem.			
A escola é importante porque não se aprende sozinho.	O papel da escola		
Os alunos têm diferentes formas de aprender.	Diversidade e aprendizagem		
Mostrar conexões para os alunos compreenderem.	Saber docente	O professor como mediador da aprendizagem	2. Transferência e o processo de ensino-aprendizagem
Contextualizar o conteúdo para a vida e não para a prova.			
Explicar bem / destrinchar o conteúdo.			
Instigar o aluno a buscar o conhecimento			
Oferecer atenção individualizada ao aluno.			
Resgatar conhecimento prévio.			
Contextualizar a aprendizagem, dar exemplos.			
Ensinar o outro (aprendizagem colaborativa) (metodologia).			
Respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno.			
Estimular o aluno a ter um papel ativo na aprendizagem.			
Guiar a aprendizagem.			
Conseguir “convencer” o aluno sobre a relevância do conteúdo.	Habilidade do professor		
Estimular aluno a compartilhar, discutir, cuidar do colega.			
Sedução / transferência (carisma, paixão, prazer, “ser professor” (mais importante do que “estar professor”).			
Docente apoiar, motivar, validar e valorizar a			

participação de todos os alunos.			
Professor transmitir “segurança”.			
Professor ser capaz de transformar			
Professor saber promover interação, troca.			
Professor ter empatia, respeito, humildade.			
Professor utilizar linguagem acessível.			
Professor “elogiar”, “valorizar”, “incentivar”, “cuidar” do aluno.			
Professor não julgar o aluno.			
Importância da preparação do docente (não apenas no conteúdo).	Profissionalismo Docente	O professor e o desejo de ensinar	
Professor gosta do que faz, paixão pelo que faz, desejo.			
Ausência de hierarquia professor – aluno.	Relação professor aluno		
Importante ter relação mais próxima entre professor e aluno.			

Apêndice C - Roteiro das Rodas de Conversas

Obs. Assinar os TCLE

- 1o - apresentação da pesquisadora
- 2o - explicação geral sobre a pesquisa de mestrado (não entrar em muitos detalhes)
- 3o - esclarecimento sobre o que são as Rodas de Conversas e o objetivo da Roda específica
- 4o - Agradecimento pela presença dos participantes
- 5o - Apresentação dos participantes
- 6o - Início da Roda (seguir roteiro)

Roda de Conversas

Roteiro Roda Aluno

1) Desejo

O que te faz **ter** vontade de vir para a Faculdade?

2) Processo Ensino-Aprendizagem

- O que significa aprender para você?
- O que você acha que estimula o seu desejo para aprender? E o que o desestimula?

3) Metodologias

- No processo de ensino-aprendizagem, quais técnicas ou estratégias utilizadas pelo professor você considera estimulantes e quais você considera desestimulantes?
- O que você acha que o professor precisa fazer para estimular o seu desejo de aprender?
- Como você acredita que aprende melhor?

Roda de Conversa Professores:

1) Processo Ensino-Aprendizagem

- O que significa ensinar para você?
- Como você acredita que ensina melhor?

2) Metodologia

- O que você acredita que faz o seu ensino ser mais efetiva?
- O que você acha que faz que determina ou estimula o aprendizado do seu aluno?
- Quais são as suas ações ou estratégias para despertar o desejo de aprender do aluno?
- Dentre as técnicas ou estratégias que você utiliza, quais você considera que são estimulantes e quais você considera desestimulantes para os alunos?