

## Considerações finais

*“Nada do que vivemos tem sentido  
se não tocarmos o coração das pessoas”.*  
Cora Coralina

Após a análise dos enunciados registrados em meu diário, nas APPEPSAs e em outros documentos escritos pelos alunos, pretendo estabelecer, neste capítulo, conexões entre os entendimentos construídos ao longo desta tese e temas emergentes no campo das Ciências Humanas e Sociais.

No entanto, para facilitar a visualização desses entendimentos, apresento na Figura 1 alguns termos fundamentais do contexto pedagógico e as significações que a presente reflexão profissional me permitiu construir.

---

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Sala de aula               | Espaço físico para treinamento de funcionários, localizado na empresa e com função de escola                              |
| Aula                       | Momento de (re)construção do conhecimento em relação com a vida, onde o social, o afetivo e o cognitivo estão imbricados. |
| Planejar                   | Preparar a aula e preparar-se para a aula   |
| Ensinar                    | Desenvolver autonomia   |
| Aprender                   | Aprender a aprender   |
| Resultado                  | Desejo de aprender com autonomia e indefinidamente  |
| Autonomia                  | Responsabilidade pela própria aprendizagem  |
| Qualidade de vida          | Tipo de relação pedagógica que se constrói  |
| Relação pedagógica amorosa | Monológica ou Dialógica   |

---

Figura 1 – Conceitos fundamentais do contexto pedagógico e suas (re)significações.

Pela relevância do último termo listado para a qualidade de vida na sala de aula, exponho na Figura 2 os elementos constitutivos dos dois tipos de relação pedagógica observados na análise dos documentos.

| <b>RELAÇÃO PEDAGÓGICA AMOROSA</b>                |  |   |
|--|--|---|
| <b>CONCEITO</b>                                  | <b>MONOLÓGICA</b>  | <b>DIALÓGICA</b>  |
|  | Conduite   | Co-construção   |
| Modelo pedagógico                                | Transmissão ou transferência direta  | Transmissão ou transferência de trabalho/<br>Vivência/construção de conhecimento                              |
| Atitude do aluno                                 | Passividade  | Responsividade  |
|  | Fortemente hierarquizado   | Mais simétrico  |
|  | Relação dual, narcísica – fusão  | Relação triangulada e referida ao terceiro, fundamentada na ética, do tipo dom-ativo.                         |
| Forma de relação                                 | Não há lugar para a diferença. Não há lugar para pensamentos diferentes, críticos. | Há lugar para a diferença, para a discordância. Fomenta o pensamento crítico e outras formas de aprendizagem. |
| Modo de gozo                                     | Absoluto   | Pedagógico  |
| Função do professor/Atitude com relação ao saber | Saber centrado no professor.<br>Professor ensina.                                  | Co-construção do conhecimento.<br>Professor mediador do conhecimento, ser de passagem.                        |
| Efeitos  | Limitação<br>Monofonia<br>Sentido único  | Autonomia<br>Polifonia/discurso<br>Polissemia   |

Figura 2 – Relação pedagógica amorosa e suas características

Com base nas idéias de Freud/Lacan, Allwright e Bakhtin foram descortinadas, na análise da experiência que vivi, alguns aspectos das dimensões consciente e inconsciente dos sujeitos envolvidos e a (re)construção, a polifonia, a

(re)significação de termos do contexto pedagógico, feitos e efeitos de linguagem, de discursos.

Apesar da sala de aula estar localizada no local de trabalho dos alunos, a vida compareceu por inteiro nela e, em geral, associada ao conteúdo programático do curso, revelando a imbricação de elementos sociais, afetivos e cognitivos. A percepção dessa imbricação e a reflexão conjunta com a turma proporcionou uma escuta que, por sua vez, criou um espaço pedagógico-terapêutico naquele ambiente de ensino-aprendizagem. Assim, através da linguagem, foi possível a construção de conhecimentos lingüístico-terapêuticos, porque o desejo se realiza no dizer.

Ao serem incluídos no ambiente pedagógico relatos da vida particular, não apenas a sala de aula, mas o próprio conceito de aula foi redimensionado, assim como o próprio papel do professor que deixa de ser o diretor da cena, passando a ser um mediador de conhecimentos e do desenvolvimento afetivo, o que torna necessário que ele não só prepare sua aula, mas também se prepare para ela refletindo constantemente sobre sua prática pedagógica, a natureza da relação que constrói com os alunos e a qualidade de vida naquele ambiente.

O tipo de relação pedagógica, seja monológica ou dialógica, construído por mim e os alunos, refletiu a qualidade de vida naquele ambiente. No que se refere a esses dois tipos possíveis de relação pedagógica amorosa, especificar suas características não é tarefa difícil. Difícil é se encaixar em uma única posição, adotar todas as características do discurso ideal, dialógico, que a Figura 2 apresenta. Qualquer dos tipos delineam condições ideais do ensinar: a dialógica pressupõe uma imagem ideal do ser professor, que é capaz de ensinar de forma simétrica e motivadora da autonomia, tendo, por parte do aluno, o desejo de aprender; a outra, a monológica, também pressupõe uma imagem ideal do professor que transmite todo seu saber, todo conteúdo de sua matéria, sem perdas.

Paralelo a essas duas posições e formas de amar, está um sujeito real, de carne, ossos e desejos, que é professor, e que não consegue atender às exigências de perfeição que a imagem de ser professor a ele transmitida e, por vezes, imposta pelos discursos pedagógicos. Essas idealizações que inspiram o ato de educar negam a realidade do desejo e, portanto, o sujeito.

O imaginário social é povoado por imagens ideais de corpos, famílias e relações, às quais, de uma forma ou de outra, estamos todos presos. No âmbito

pedagógico não é diferente. Há sempre um modelo a ser seguido, uma metodologia mais elaborada, os quais fornecem uma crença prévia aos sujeitos. Há, portanto, estruturas fossilizadas que antecedem a maneira como os sujeitos estruturam suas relações, aí também incluída a pedagógica, e que determinarão sua forma de agir.

Essas estruturas são internalizadas e, associadas a outras estruturas psíquicas já existentes, se transformam em crenças naturalizadas, funcionando de forma inconsciente, o que torna difícil para o sujeito livrar-se delas com facilidade.

Assim, quando o sujeito adulto chega a um curso, seja ele qual for, não vem vazio, traz consigo um saber singular em forma de fantasia, o qual foi tecido pela linguagem, sendo fruto da forma como foi olhado e falado por sua estrutura familiar, além do saber que adquiriu de outros modelos que encontrou pela vida afora, objetos já construídos e socialmente compartilhados.

O que percebi com minha experiência e com base nas idéias de Freud/Lacan, Allwright e Bakhtin é que o que nos determina são fatores sócio-histórico-individuais. Embora internalizadas e, muitas vezes, totalmente inconscientes, as modalidades de gozo dos sujeitos podem ser percebidas porque comparecem em seus discursos não obstante o contexto, seja ele a sala de aula ou o divã do analista.

No que se refere aos fatores individuais, o processo de aprender uma língua estrangeira pode proporcionar o retorno de uma memória afetiva que encontra um campo propício transferencial para se expressar, ou seja, uma lembrança do passado pode ser pinçada por via da língua estrangeira. O inconsciente aproveita qualquer brecha para se expressar e encontrar um significado que lhe dê um lugar na cadeia associativa discursiva do sujeito, como visto, por exemplo, com a lição sobre preposições e relações afetivas, como o casamento. É como se o dado novo, desconhecido, tivesse que se enganchar em algo já vivido para adquirir sentido, de forma dialógica. É o cognitivo e o afetivo embricados um no outro, é o dito seja ele de que natureza for, individual ou social, que surge no universo do já-dito, no fluxo histórico da comunicação.

Portanto, procuramos um curso buscando um ganho consciente e outro inconsciente, isto é, um ganho intelectual e libidinal. Porém, a percepção da busca deste último, pelo aluno, costuma estar ausente tanto das teorias psicológicas, quanto das pedagógicas e também das análises sócio-históricas.

A análise que fiz do meu diário e dos documentos anexados me ajudou a perceber o investimento libidinal dos participantes do evento pedagógico expresso no vínculo afetivo que foi trazido à luz pela transferência de mim para os alunos e a mim por eles. Foram descortinadas modalidades de gozo inconscientes, reedições de experiências infantis com os progenitores, ou seja, identificação e relação objetal. Nesse contexto, o aluno passou a ocupar o lugar das figuras prototípicas de meu passado e eu, o lugar dos protótipos infantis do aluno. Essa configuração de sedução recíproca foi necessária, mas teve conseqüências negativas para o desenvolvimento da relação e para seus objetivos no que tange à autonomia de todos os envolvidos.

Pude, da mesma forma, perceber que, embora em meu discurso já não mais constasse a expressão “transmissão” de um saber pronto e acabado, em que o sujeito não se acha implicado e o professor ocupa o lugar do sujeito suposto saber, na prática, foi o que fiz, pois reproduzi o modelo no qual fui educada. O tipo de relação pedagógica amorosa construída a princípio ignorou o outro enquanto sujeito capaz de realizar a “compreensão responsiva”, ser ativo e reativo à interação e o tomou como objeto, passivo, passível de ser impregnado por um saber que lhe é dado já pronto.

A relação, embora amorosa, não foi positiva, porque o amor é o que nos mobiliza, mas também pode ser o que nos paralisa quando formamos/educamos. Ele mobiliza fantasmas relativos à criação, à modelagem de seres humanos, que são tratados como objetos pelo inconsciente. Foi o que ocorreu em meu caso. A relação amorosa reproduziu um tipo de ligação original que precisou ser (re)vista e superada, pois, ao ser rejeitada por um dos participantes do evento, revelou o aprisionamento deles nessa relação, que impedia a realização de seus objetivos.

A esse tipo de relação pedagógica amorosa chamei de monológica porque não houve reconhecimento da voz do outro. Nesse círculo fechado, não há lugar para um Outro, o terceiro, havendo apenas lugar para o espelhamento do mesmo em função da possibilidade que esse encontro oferece de satisfazer fantasias e o sentimento de que se é amado. Esse tipo de relação pedagógica não apenas reproduz uma crença ou uma “formação”, mas também se adéqua a um certo tipo de configuração psíquica que a aceita sem questionamentos.

Do ponto de vista psicanalítico, esse tipo de relação revela um desejo infantil de fusão com o objeto do desejo, de obtenção da completude imaginária,

desejo que encobre o receio do confronto com a diferença, com a crítica, com a separação, que geraria angústia. Minha transferência para os alunos reforçou a transferência deles a mim, instalando um círculo vicioso em que a relação pedagógica passou a ser palco da reencenação pura e simples de experiências infantis vividas com os primeiros educadores. Passamos a satisfazer, de forma compulsiva, nossas pulsões, as quais deveriam estar sublimadas na curiosidade, a saber, no trabalho intelectual.

A sublimação, condição da cultura, é impulsionada pela energia da pulsão sexual que, por ser plástica, energiza objetos sexuais e não sexuais. A cultura cria formas especiais de conduta, muda o tipo de atividade das funções psíquicas superiores, transforma os códigos e funções inatas, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais. A cultura é fonte de sublimações, sendo a produção intelectual a que se relaciona estreitamente com o discurso pedagógico e a qual é matizada de erotismo, sendo aí tecidos o desejo e o gozo.

Esse gozo é contudo interditado, não é absoluto, não satisfaz plenamente, apenas momentaneamente, provocando mais desejo. Daí a sede constante por saber, a busca infinita de obter mais conhecimentos, afinal, o ser humano está condenado a desejar sem nunca realizar plenamente seu desejo e a significar sem jamais realizar de fato o sentido.

Assim, uma relação, por ser amorosa, não significa que seja positiva, ou seja, mediadora do processo de aprendizagem ou propiciadora da percepção da qualidade de vida dos participantes do evento. A relação pedagógica, por ser assimétrica, coloca no professor um peso maior quanto a essa mediação, sendo a ele também conferido um certo poder de sedução que pode levar o aluno a buscar atender às suas expectativas superegóicas por amor, correspondendo assim às suas demandas e desejos inconscientes.

O que se pode observar na análise dos documentos aqui apresentada é que, dependendo de sua estrutura psíquica, o professor poderá, respaldado pelos discursos pedagógicos com os quais dialoga, propiciar ou não um espaço para a inclusão do outro como sujeito, ou mantê-lo como receptáculo de seu conhecimento, considerando-o como um objeto a ser moldado e dificultando seu acesso direto ao saber.

Em outras palavras, é no jogo interativo que posicionamos os sujeitos. Dependendo de como vi os alunos, em certos momentos me posicionei e

posicionei o outro de duas formas: 1) numa que favorece a construção de um certo tipo de relação que pensa o professor como dono do conhecimento e não vê o aluno como sujeito, mas como um objeto, mero depositário de “seu saber” e, nesse caso, se aproximaria do conceito de discurso monológico de Bakhtin; ou 2) em outra, que entende o professor como ser de passagem, mediador de oportunidades de aprendizagem, e o aluno, um outro sujeito que interage com ele, tão incompleto quanto ele, e que compartilha experiências e que é capaz de construir com o aluno, além de conhecimentos lingüísticos, uma relação mais simétrica e, sobretudo, dialógica.

Os entendimentos que obtive só me foram possíveis porque aproximei o discurso da Prática Exploratória, o qual apresenta um processo reflexivo para obtenção de entendimentos em sala de aula, ao da Psicanálise, teoria sobre o sujeito que me possibilitou utilizar sua forma de escuta e seu edifício teórico para reconhecer e destacar no discurso manifesto um conteúdo inconsciente latente.

Assim, ao longo do curso, a reflexão constante de minha parte e as propiciadas pelas APPEPSAs favoreceram a (re)significação da relação pedagógica e a construção de um outro tipo, à qual chamei de relação pedagógica amorosa dialógica, porque trouxe à minha consciência outras vozes, crenças e desejos inconscientes.

(Re)significar a relação pedagógica implica buscar compreender seus participantes como seres de linguagem, efeitos dos significantes do Outro. Implica também (re)significar os participantes dessa relação, a saber, o professor e o aluno, sujeitos do desejo, seres em falta. Implica ainda (re)significar o conhecimento, objeto que circula nessa estrutura social e relacional, mas que não é de ninguém. Implica também entender que professor e alunos precisam se escutar e escutarem um ao outro, nas suas palavras tímidas ou nas decididamente formuladas.

Essa forma de relação pedagógica amorosa que construí provocou efeitos em minha prática. Quanto mais consciente eu ficava de meus sentimentos, de meu fazer pedagógico-terapêutico e da qualidade de vida em minha sala de aula, podia reconhecer a transferência de ambos os lados da relação e as forças que me impediram de incluir o o(O)utro no processo de ensino e aprendizagem. Pude então romper o círculo fechado e vicioso, promover espaço para que surgisse a

diferença, a reflexão sobre a qualidade de vida no ambiente pedagógico e a autonomia dos participantes desse encontro.

Essa forma de se estar em sala de aula amplia o papel do professor. Papel que vem sendo redefinido e transformado nas instituições de ensino em decorrência das tecnologias da comunicação, a saber, a televisão, o vídeo, a Internet, que facilitam o acesso à informação de forma mais direta e diversificada.

No entanto, o volume de informações disponíveis acaba por provocar um sentimento de incapacidade de decodificá-lo e assimilá-lo na velocidade em que é gerado. Por isso, acredito que, diante de tanta informação fragmentada e acessível, a forma de se refletir criticamente e objetivar o saber ainda é por meio do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, lugar em que se encontram as dimensões individual e social.

A análise da minha experiência revelou que o sucesso ou o fracasso da tarefa de ensinar depende, em parte, da possibilidade e da capacidade de refletir do professor, juntamente com seus alunos, sobre a qualidade de vida em seu ambiente instrucional. O processo de ensino e aprendizagem fracassa em seu intuito de promover a construção do conhecimento com autonomia quando está baseado em um modelo que desconsidera a ambiguidade da palavra, a diferença, onde há uma identificação fusional, narcísica, especular e alienante em função do desejo de formar o outro à sua imagem.

A mudança de perspectiva provocou uma mudança prática que observei no comportamento dos alunos quando mostraram que estavam buscando saber alhures, uma maior implicação no processo de construção do conhecimento e um crescimento na conquista de sua autonomia. Quando o sujeito (re)constrói o conhecimento, ele o torna seu, passando a fazer parte integrante do sujeito.

Na minha nova perspectiva, penso que ensinar seja, na realidade, uma conciliação entre o real e o ideal, entre o desejável e o possível. O desafio é encontrar um caminho entre o ideal absoluto e a realização relativa, entre o desejo e a Lei, numa tentativa de reduzir a diferença entre o que o sujeito deseja ser e o que é. Nesse sentido, o professor real e possível é aquele(a) que sustenta a função de operar a ligação entre o seu desejo de ensinar, e as fantasias a ele associadas, e o desejo de um outro de saber, sempre tomando o outro como sujeito e não como objeto moldável.



Além disso, acredito que posso promover uma constante (re)construção de minha própria formação e possibilitar a (re)construção da formação do outro, ampliando o grau de envolvimento, de compreensão, de conhecimento e de consciência de si mesmo, do mundo que nos cerca e de nossas próprias limitações. Assim, educar pode ser entendido também como um processo que favorece o desenvolvimento psíquico de professores e alunos.

Educar é, para mim, não apenas um processo de levar o outro a apreender um saber já pronto, mas uma maneira de proporcionar ao outro o gosto por aprender, por construir o saber de que precisa com autonomia, sem, contudo, prescindir do outro, professor. Educar é, para mim, um processo dinâmico de aprender a aprender, aprender a pensar, a lidar com as resistências e paralizações, a ouvir além do que está sendo dito, o que inclui a apropriação de um saber já constituído, mas também e sobretudo, o aprendizado da produção do saber de forma crítica e criativa.

Penso que o professor que consiga desenvolver uma relação pedagógica amorosa dialógica será capaz de romper o fascínio sedutor exercido por ele, desestabilizando a assimetria da relação professor-aluno, que impõe ao aluno um eu-ideal. Ele será capaz de renunciar ao aluno para perdê-lo no desenvolvimento de suas próprias idéias, como extensão de si próprio, e viver uma relação de reciprocidade, diminuindo a assimetria entre ambos.

Nesse sentido, esse professor não pretenderá moldar o aluno à sua imagem e semelhança, transformando-o em filho ideal, mas sim trabalhará para que ele cresça intelectualmente, germinando-o e assistindo ao seu desabrochar dentro de suas limitações e possibilidades. A fertilização é feita com o amor que demonstra pelo que faz, sua dedicação ao fazer pedagógico, e sua disponibilidade e generosidade ao se oferecer para auxiliar o trabalho do aluno na construção de seu próprio saber, sempre intermediado por um terceiro, outras vozes que contribuem para o diálogo.

Nesse tipo de relação, há transferência de trabalho, ou seja, professor e aluno se implicam no que fazem e criam, por meio da linguagem, deixando de tomarem o que foi dito como tendo um único sentido e elaborando assim um saber de cada um. Acredito que o que o professor ensina é um modo de relação com o saber, e não o saber em si, e também uma atitude de “trabalhar para entender”. O que o

aluno faz é trabalhar para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor.

Dessa perspectiva, o professor será aquele que instiga, que questiona o saber fechado, as modalidades de gozo viciado, previamente estruturadas que ele mesmo e os alunos trazem para a sala de aula. Ele encarnará a função de objeto causa do desejo, representará o saber, mas não será o saber, nem o possuirá totalmente, embora seus conhecimentos e experiências, construídos ao longo de uma vida de pesquisa e atuação desse papel, lhe conferiram o status de par mais competente nessa relação.

Entendo que o saber do professor é um saber sobre a falta, sendo o conhecimento, objeto simbólico, o representante da falta de saber do aluno e da falta de tudo saber do professor. Esse saber sobre essa falta é que justamente permite desejar saber. Ficar no lugar de objeto que satisfaz o desejo é tentador porque alimenta a ilusão narcísica gratificante, mas também alimenta a alienação do outro, aluno, e sua dependência. O não atendimento da demanda de entrega de saber, do tesouro, *agálma*, pode abrir para o aluno o caminho em direção à sua autonomia, à procura por construir conhecimentos, o estudo, buscar ocupar o vazio estrutural.

No entanto, acredito que um professor possa, ao oferecer sua presença, disponibilidade e experiência, mediar a construção de conhecimento, assistir à descoberta, auxiliar a travessia, plantar uma sementinha, contribuindo para que possa surgir um gozo pedagógico, outro gozo possível, além do gozo fálico.

O gozo pedagógico não é absoluto, ele é sempre momentâneo e circunstancial. Ele não é garantia de tudo saber, de felicidade eterna, mas a percepção da possibilidade de que podemos trocar um desespero miserável pela (in)felicidade comum do dia-a-dia, trocar o ensinar-e-aprender-tudo pelo ensinar-e-aprender-o-máximo-possível. Isso significa dizer que não teremos prazer constante quando aprendemos e ensinamos, mas também não sentiremos essa tarefa como um fardo insuportável, porque conhecemos nossos limites e (im)possibilidades.

O gozo pedagógico possível pode significar, concretamente, um retorno do aluno, não em forma de nota alta, a aprovação do outro, a “apreensão” de todo o conteúdo programático, desde sempre impossível porque o Real desafia o sujeito com seus caprichos, não se deixando capturar totalmente pelo simbólico.

O que acredito que possa ser vislumbrado como retorno do investimento amoroso do professor é uma demonstração por parte do aluno de que ele aprendeu a aprender, ultrapassou a verdadeira ignorância, dirigindo seu olhar e sua busca para fora daquela relação, para a qualidade de sua vida.

Assim, penso poder ter deixado, por fim, entrever aos alunos meu prazer em trabalhar, pois trata-se de uma escolha amorosa. Esse amor é o grande educador, já nos disse Freud. E, ainda nessa perspectiva, esse amor só se realiza como falta, dar o que não se tem, porque ninguém possui o tesouro escondido, o conhecimento, o saber.

Os processos de aprendizagem têm lugar no campo do Outro, onde o sujeito também está inserido, pois esse Outro é uma trama desejante. Dessa forma, ao preparar minhas aulas e me preparar para elas, procuro observar e refletir constantemente sobre meu fazer, me coloco como ser de passagem, me ofereço como oportunidade, procurando plantar uma sementinha ao fazer uma aposta no aluno, aposta de que nele é capaz de brotar o desejo de aprender com autonomia.

Cabe ressaltar que, não pretendi ao longo desta tese e não pretendo ao terminá-la, como podem argumentar alguns, impor um modelo de conduta para professores ou alunos. No entanto, e com base no que expus neste trabalho, tenho plena consciência de que, professores ou não, não somos perfeitos, somos reais, logo, passíveis de sermos “revelados” por algum desejo consciente ou inconsciente.

A questão não é acabar com crenças, estereótipos, afetos conscientes e inconscientes presentes na transferência, porque isso seria impossível, mas trata-se de pensar que uso lhe damos e como desconstruí-los ou neutralizá-los ao percebermos sua influência monológica em nossa prática. Esta sim, ponto de partida de novas reflexões e da construção de teorias, as quais, enquanto linguagem, e em certa medida, refletirão e refratarão a realidade.

Ao apresentar os dois tipos de relação amorosa pedagógica, desejo tão somente mostrar que elas ocorreram em minha prática pedagógica. Penso, contudo, que por ser uma experiência humana, poderá ser compreendida e, possivelmente, compartilhada por outros professores e alunos, o que poderá contribuir para suscitar outros entendimentos.

Foi, portanto, a partir da observação flutuante, de uma escuta abrangente e da reflexão conjunta, por meio das APPEPSAs, e do registro da experiência vivida

que pudemos (re)significar a relação pedagógica que construímos, assim como alguns termos básicos do contexto pedagógico.

Lidar com os próprios sentimentos e as singularidades dos outros em um mesmo ambiente, com vários alunos e praticamente ao mesmo tempo, exige uma consciência constante e, sobretudo, uma formação ética que respeite as diferenças e inclua as vozes dissonantes para poder, de alguma forma, criar espaço para o gozo pedagógico.

Para finalizar, desejo explicitar o ponto de partida da aprendizagem de uma nova abordagem à relação pedagógica. Proponho que cursos de formação continuada de professores adotem a Prática Exploratória e o estudo teórico da Psicanálise. Acredito que esses discursos podem ajudar os professores a amenizarem as realidades infelizes que vemos nas salas de aula ao incluírem um foro discursivo-pedagógico para refletirem e discutirem a vida com o intuito de se conscientizarem de seu papel transferencial e desenvolverem sua escuta de si e do outro para que esta possa identificar as vozes inconscientes.

Defendo que esse espaço de escuta e reflexão seja também criado pelos professores em suas sala de aula para que se possa incluir qualquer e toda a manifestação de vida. Saber escutar a vida e incluí-la, se aproximar do outro implica, significa, seguir uma orientação ética, ou seja, não provocar, deliberadamente, a manifestação de comportamentos afetivos para em seguida “trabalhá-los”.

Por outro lado, defendo uma reflexão focada para que se consiga excluir toda e qualquer transmissão asséptica, a qual evita um contato mais próximo com o aluno. Além do que, a transmissão é impossível, uma vez que, de acordo com os discursos que fundamentam esta tese, não há, numa interação, uma leitura direta do que se ouve, pois tanto o que é transmitido como o que é captado traz mais em si do que se diz ou se ouve, pois o sentido tem muitas faces.

A observação e a postura reflexiva constantes oferecidas pela Prática Exploratória, associados ao saber formal da Psicanálise, podem auxiliar o professor a neutralizar a pressão das instituições para que cumpra à risca o cronograma e também procurar escapar das armadilhas inconscientes de idealização e onipotência transferidas para a relação pedagógica, mas não podem impedi-lo totalmente de ele realizar uma ação inadequada, porque, por ser sujeito, está assujeitado a uma outra ordem.

No entanto, acredito que a relação pedagógica, construída por professores e alunos que se vêem como sujeitos, reais e não idealizados, poderá estimular uma escuta mútua e, em certa medida, semelhante à psicanalítica, ou seja, com a suspensão do juízo moral, com atenção flutuante e, sobretudo, de forma ética. Em outras palavras, não basta querer para fazer, pois apesar de querer, posso não conseguir fazer, posso fazer sem querer, sem saber que estou fazendo.

Minha tese pretende, portanto, oferecer uma nova ótica para a formação de professores e, por extensão, para a sala de aula, mostrar que é possível ampliar o pedagógico para além da transmissão de conhecimentos, humanizando a relação.

O desenvolvimento de uma postura reflexiva exploratória e baseada em fundamentos psicanalíticos que auxiliem o professor a entender uma dimensão oculta de seu comportamento poderá “descoisificar”, “desnaturalizar” símbolos, crenças, demandas e desejos internalizados que possam impedir o professor de realizar uma escuta ou leitura da vida em sala de aula e de entender a qualidade de vida nesse ambiente.

A análise que realizei me levou a perceber que a natureza da relação pedagógica reflete a qualidade de vida que vivemos em sala de aula, a modalidade de gozo que repetimos inconscientemente. Acredito que, se não nos furtarmos a tomar parte no jogo das paixões que circulam na sala de aula, talvez possamos descobrir não somente a gramática de uma outra língua, a estrangeira, mas também a gramática da própria língua, ou seja, de uma estrutura singular.

Por ter me permitido viver e refletir, na medida máxima possível, sobre o que aqui expus, me foi possível perceber que minha capacidade de amar e ser amada pelos alunos não precisa ficar sujeita às artimanhas da sedução e à busca obstinada de satisfazer desejos. Acredito que hoje eu entendo melhor quem sou, porque quem se aplica à função (im)possível da educação marca um encontro com sua própria face.