

O MÉTODO CLÍNICO NA INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DE QUEM PESQUISA E ENSINA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA TENSÃO ENTRE SABER E CONHECER

Diniz, Margareth – fae-UFMG

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Não é usual ler produções acadêmicas que levem em conta os seus impasses, fracassos, percalços, interrupções, ou mesmo seu abandono, bem como as saídas encontradas pelo/a pesquisador/a, uma vez que o produto final geralmente é asséptico, desprovido destes elementos, devido à complexidade que se coloca quando consentimos que há atravessamentos inconscientes nestas produções. Não estou me referindo à suposta neutralidade do/a pesquisador/a, pois as ciências humanas já consentiram que os conhecimentos objetivos são perpassados por pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos ou axiológicos, nem sempre explicitados.

As pesquisas hegemônicas ou reconhecidas pelos pares no interior do campo¹ científico não têm destacado os aspectos subjetivos que atravessam a pesquisa, para além dos aspectos ideológicos. Não há muitos relatos acerca dos avanços, recuos, ensaios que perpassam a investigação. O mesmo se verifica no ensino e, especialmente na formação docente, onde se pretende que o conhecimento ensinado provoque alterações e mudanças de posição nos/as professores/as, desconsiderando outros elementos que interferem na aquisição de conhecimento para além dos aspectos cognitivos.

O presente trabalho pretende narrar e analisar os percalços pelos quais passei, como pesquisadora ao efetivar minha investigação no doutorado, desde a escolha do tema, passando pela construção do objeto a ser pesquisado, bem como de todo o processo de pesquisa, identificando as fantasias, as resistências, os traços identificatórios, os quais interferiram na construção tanto do problema de pesquisa, quanto de uma possível solução para este. Busquei reconhecer e operar com a

¹ Os campos, de acordo com Bourdieu (1997, p. 27) são os lugares de relações de força que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. O campo é definido por ele (1997, p. 20) como um espaço relativamente autônomo, mas dotado de suas leis próprias. O campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência.

complexidade da realidade psíquica inconsciente que interfere tanto no campo científico, quanto na formação docente, como resistência à objetividade.

Esse procedimento não é inteiramente novo, pois a Psicanálise é uma teoria que se construiu considerando os erros e acertos de Freud. Os casos estudados por ele são considerados fracassados do ponto de vista da cura; no entanto, ele não os escondeu ou os negligenciou. Pelo contrário, eles fazem parte de sua construção teórica; é a partir de suas reflexões sobre os casos clínicos que ele teceu a teoria psicanalítica. Lacan ao realizar uma releitura freudiana também se propõe a saber o que permite a uma psicanálise ser psicanálise, o que a condiciona, o que a determina. Isso implica em enfrentar, no que é transmitido desde Freud, as arestas de seu pensamento e não somente o brilho teórico. O desafio é considerar estes atravessamentos na pesquisa acadêmica e na formação docente e para tal, o método clínico pode contribuir.

O método clínico e a investigação científica

O método clínico, de acordo com André Lévy (2001, p. 28), é definido como um método que permite a abordagem do outro, nas relações interindividuais e nas relações sociais. É também uma *démarche* ativa de pesquisa e de intervenção, que considera os valores e as posições subjetivas no trabalho científico, além de permitir explicitar a relação do sujeito com o saber.

Egberto Ribeiro Turato (2003, p. 235) afirma que, a rigor, a medicina grega é a fonte historicamente remota de métodos clínicos de pesquisa:

Devemos ponderar que o método clínico, em sua acepção mais ampla teve seus primórdios no nascimento da medicina hipocrática. Foi nesta época, há cerca de 20 séculos, que detentores de conhecimentos sistematizados acerca do que afligia o bem estar do indivíduo tornaram-se observadores qualificados, tendo estes fenômenos então passados a ser considerados no campo do natural. Embora, nas mais diversas culturas e nas diversas épocas da existência da humanidade, possamos ter registros, ou supomos a ocorrência de práticas de pessoas voltadas para a acolhida e para a apresentação de soluções para sofrimentos de outras pessoas, temos historicamente que a prática clínica moderna, de forte difusão nas culturas chamada ocidental, advém de uma forma primitivamente grega.

De maneira mais geral, a perspectiva clínica evoluiu tanto a partir das concepções diferenciadas de *ajuda* dispensada a um paciente acamado, quanto a partir do momento em que outras disciplinas nas ciências humanas, a Sociologia, a Antropologia, a Psicossociologia, nela se fundamentaram com preocupações e contextos diferentes.

Françoise Hatchuel (2005, p.13) refere-se à *démarche* clínica de inspiração psicanalítica mais particularmente nas ciências da educação e afirma que:

uma das características da *démarche* clínica de inspiração psicanalítica consiste em estudar em profundidade um pequeno número de casos onde se tenta compreender a dinâmica e a partir daquela se constrói a teorização. O recolhimento dos dados se faz mais frequentemente através das entrevistas não diretivas e pela observação e registro de cenas de sala de aula, bem como, a partir de textos escritos, notadamente os autobiográficos, na medida em que é o sujeito singular que se coloca em cena, ainda que através de apresentações de situações para os ensinantes ou dos ensinantes.²

Para a pesquisadora (2005, p.13), a elucidação da relação do pesquisador ou da pesquisadora com o seu objeto de pesquisa é considerada como um instrumento essencial de conhecimento:

Nós partimos do princípio que esta triangulação entre nosso inconsciente, o material recolhido e a teoria, é que permite compreender os elementos que se visa em uma situação dada.

Em minha pesquisa, a perspectiva clínica foi tomada da Psicanálise, considerando sua epistemologia e seu método, embora não se trate efetivamente de um procedimento terapêutico, que se refere à relação entre um analista e seu paciente, nem tampouco da aplicação da psicanálise³. Interessou-nos experimentar o uso do método clínico de inspiração psicanalítica⁴ numa pesquisa acadêmica, especialmente na educação, visando extrair desse método a possibilidade de operar com elementos inconscientes também no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem.

A escolha do método clínico se justifica, pois não pretendia construir um conhecimento alheio aos elementos inconscientes que se interpuseram ao longo desta

² Tradução livre do texto em francês.

³ A discussão sobre a relação psicanálise/educação foi amplamente discutida por Maria Alice Moreira Lima na dissertação “*O professor, o saber e o laço de educar*”. FAE. UFMG. 2002.

⁴ O termo “inspiração psicanalítica” é utilizado também por Françoise Hatchuel para precisar melhor a “*démarche* clínica”. (2005, p. 12)

pesquisa. Os métodos evocados pela ciência que têm como referencial a consciência, não alcançam esses elementos. Como traduzir em um método os elementos que escapam à consciência? É a *démarche* clínica que permite considerar que o imaginário, a intuição, o trabalho inconsciente, a atividade de posicionamento e elaboração de sentidos, está presente nas pesquisas acadêmicas.

De saída, podemos afirmar que um dos objetivos da pesquisa com o método clínico é o de construir um saber que permita aos pesquisadores/as trabalhar seu objeto de pesquisa, e elucidar o que “se arrisca” na relação entre pesquisadores/as e objeto de pesquisa, o que só é possível a partir de indícios.

Carlo Ginsburg (2003) escreveu sobre o paradigma indiciário ou semiótico sob o qual podem ser situados os trabalhos de investigação de Sherlock Holmes, Peirce, Dupin e Freud. O modelo epistemológico que emergiu “silenciosamente” no âmbito das ciências humanas, no final do século XIX, destaca que a Psicanálise seria subsidiária deste paradigma, uma vez que se norteia na elaboração de suas hipóteses, em detalhes triviais considerados insignificantes, mas que resultam ser indícios reveladores de uma realidade, no caso, psíquica, não abordável de outra maneira:

Creio que o seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou ‘refugos’ da nossa observação. FREUD apud Ginzburg (2003, p. 147).

Levando em consideração as contribuições do paradigma indiciário, apresento aqui alguns elementos que compõem a chamada pesquisa que utiliza o método clínico, a saber: a concepção de sujeito e os conceitos de implicação e transferência/resistência são fundamentais para o método clínico; o deslocamento dos eixos da pesquisa acadêmica dos produtos para os dispositivos de sua produção e o deslocamento do pesquisador/pesquisado; por fim, esse dispositivo reconhece que o produto da pesquisa contém em si uma parte de desconhecimento: todo e qualquer dispositivo de pesquisa só poderá funcionar com as “zonas cegas”, ou seja, o/a pesquisador/a irá lidar com elementos nem sempre nomeáveis, de ordem inconsciente.

Para fazer valer a eficácia do método clínico é necessário conhecer, avaliar e encontrar seus próprios limites. Perguntar é situar-se entre o que se sabe e o que não se sabe. Nesse movimento de instaurar perguntas, ao invés de tentar responder a todas elas, o/a pesquisador/a nutre o seu desejo de saber.

A forma como decidi narrar e analisar todo o processo de pesquisa está marcada pelo método clínico, pois, esse procedimento exigiu-me entender a minha relação com o objeto de pesquisa proposto, a minha implicação neste processo, a construção/reconstrução do objeto, e os efeitos de deslocamento que o fato de tê-lo assumido como método teve sobre o meu trabalho de pesquisadora e de formadora. Trabalhar o tempo todo com as chamadas “zonas cegas”, foi um desafio constante, pois havia a necessidade de que eu considerasse os obstáculos que se interpuseram no decorrer da pesquisa.

O referencial teórico utilizado foi a psicanálise, a qual aponta para um saber incompleto, dado que o inconsciente comporta em si uma dimensão de um não-saber. Essa “falha” é a chave da estrutura do saber, não sendo possível então, tamponá-la com os progressos da pesquisa científica. Sendo psicanalista, na perspectiva da prática clínica eu já experimentava este não-saber prévio, mas como seria lidar com ele na pesquisa acadêmica? Se para a psicanálise o que importa para cada um é o acesso à sua verdade, como operar com o método clínico, na pesquisa, entendendo que a articulação subjetividade/objetividade continua sendo um desafio para todo/a pesquisador/a?

Na pesquisa vivenciei essa experiência de não saber exatamente onde iria chegar. E se não chegasse em lugar algum? Geralmente escuto esse medo por parte dos estudantes em situação de pesquisa. Não sabemos exatamente se o que estamos fazendo é válido, é legítimo, ou se é útil. Isso faz muitas vezes, com que o/a estudante abandone o seu processo de pesquisa. No dispositivo que considera a produção da pesquisa, destacando-o do seu produto, a característica central é provocar o deslocamento do próprio pesquisador. No meu caso fez-se necessário lidar com as “zonas cegas” da pesquisa, bem como com a incerteza do sucesso ou fracasso do seu resultado final.

Ao trabalhar nessa perspectiva, o que está em questão é a problematização da validade de um paradigma científico que considere elementos inconscientes perpassando a construção de conhecimentos, o que foi avaliado, pelas produções sobre o método clínico, sobre o paradigma indiciário, e a teoria psicanalítica. Estendo esta premissa para a construção do conhecimento científico em geral: a verdade científica é sempre parcial; não é total, completa, acabada, como o pensamento humano anseia tão profundamente.

Aplicando o método clínico

O método clínico possibilitou-me narrar e analisar a minha relação com o meu objeto de pesquisa, que foi expresso, inicialmente na pergunta “de que natureza⁵ é a relação com o saber para a mulher professora?” e posteriormente, na compreensão de um “estilo” de ser, que pode apontar pistas para o “estilo de ser professor”. Busquei elucidar a interferência de uma fantasia inconsciente que me conduziu à pesquisa.

O trabalho da implicação, noção que reflete sobre a relação do/a pesquisador/a com seu objeto de pesquisa, me permitiu o exercício de me colocar em duas posições: uma em que há mistura com o objeto de estudo e uma outra posição em que observo como ocorreu essa mistura, buscando descrevê-la objetivamente e não escamoteando-a. Além da noção de implicação, trabalhei com o conceito de transferência/resistência, como um meio de explicitar os processos inconscientes.

Assumir o paradigma indiciário e o método clínico, implicou a aceitação da incerteza, da tensão pertinente à esse dispositivo, chegando em alguns momentos à imobilização da minha produção. Esse desafio de trabalhar na pesquisa com o que pulsa em mim, não foi fácil. O tempo todo me via na iminência de abandonar a pergunta formulada e passar a trabalhar com algo mais objetivo, mais visível, mais palpável, como nos moldes tradicionais de se fazer ciência, na qual a atitude científica de descrever estados pretensamente contornados é mais confortável; lidar com as incertezas de um processo que privilegia o subjetivo me parecia da ordem do impossível na academia. Enfrentar essa dificuldade e me manter fiel ao propósito inicial foi um grande desafio e ainda que algumas questões não puderam ser totalmente respondidas, serviram para iluminar as chamadas fronteiras do conhecimento, que não precisam ser consideradas limites, mas podem se configurar como “passagens”, configurando assim, a incompletude do conhecimento.

Ao deslocar o eixo da pesquisa acadêmica do produto para o dispositivo de sua produção, busquei elucidar que os elementos inconscientes atravessam o trabalho do/a pesquisador/a, tanto quanto o trabalho de quem ensina. Dessa forma, o método deixa de

⁵ De acordo com Brugger (1997), o vocábulo *natureza* deriva, etimologicamente, do latim *natura*, tendo relação ao nascimento, à origem, significando: (1): em primeiro lugar, a propriedade natural, procedente ou oriunda do nascimento de um ser vivo. (2): o modo de ser de cada “ente”, tal lhe compete por sua origem. (3): plano construtivo entranhado em todo ente e, por isso mesmo, também a norma determinante de seu operar.

ser “o caminho a ser percorrido” pelo pesquisador/a e passa a estar mais relacionado com o caminho rigoroso e ético que o/a pesquisador/a percorreu.

Para operar com o método clínico, fez-se necessário elucidar a concepção de sujeito com a qual iria trabalhar. Por considerar inicialmente que o/a professor/a é um sujeito⁶ atuante no processo de ensino e que, ao mesmo tempo, sofre os efeitos das modificações que lhe são impostas pela demanda atual de mudança e adequação da escola e do ensino, a qual coloca questões complexas no que tange à sua atuação profissional, eu acreditava que seria importante entender a natureza da sua relação com o saber, dada a minha própria experiência como professora do ensino fundamental e formadora de professores e professoras no ensino superior. Em função de ser mulher-professora e do fenômeno da feminização do magistério, acentuei inicialmente o gênero feminino na construção do objeto. E por que “saber”, em vez de “conhecer”? Para mim, o conhecimento é o que se encontra disponível na cultura, de forma sistematizada e legitimada, para quem queira apreendê-lo e transformá-lo; dessa forma ele é objetivo. Enquanto que o saber, além de uma dimensão objetiva, que se pode perceber quando o sujeito toma para si o conhecimento e o transforma, contém também uma dimensão inconsciente, que o move ou o paralisa na sua produção ou apreensão do conhecimento.

Privilegiei o sujeito professor/a em sua relação com o saber, entendendo por relação com o saber, a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro, e com o mundo numa dimensão consciente/inconsciente. Como essa dimensão é muito abrangente, fiz recortes na análise da relação do sujeito com o saber na família, na escola, especialmente em sua formação acadêmica, e na profissão docente, a partir dos indícios colhidos nos depoimentos dos/das professores/as sujeitos da pesquisa e em meu próprio depoimento.

⁶ Sujeito aqui foi tomado na concepção psicanalítica, na qual a ordem da linguagem ao mesmo tempo em que o constitui, o assujeita a uma particular trama de desejos inconscientes e a um conjunto de formações sócio-históricas inerentes a uma cultura determinada, nomeada como Outro. Para a Psicanálise, o organismo biológico está perdido e no seu lugar encontramos um sujeito que, enquanto dividido pela estrutura da linguagem, vê-se exilado do real. O real o desafia permanentemente a reconstruí-lo. Um sujeito se constitui como tal no interior do campo do Outro, a partir de uma série de operações estruturantes às quais a Psicanálise dá o nome de Complexo de Édipo e Estágio do Espelho.

A relação de um sujeito com o saber

A relação de um sujeito com o saber, se define pela relação que este estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Este saber não se reduz ao conhecer propriamente dito, (efeito da inteligência), mas também ao “orientar-se” e ao “comportar-se” diante da vida, ou diante do saber. É uma posição que move o sujeito ainda que este não saiba nomeá-la. Nesse sentido, o saber é efeito do desejo inconsciente.

A noção de relação com o saber, tem sua origem no campo da Psicanálise, mas tem sido utilizada por teóricos/as da educação para exprimir o que se passa na apropriação do saber por um sujeito. A relação de um sujeito com o saber foi discutida a partir da psicanálise freudiana e da lacaniana, e das contribuições das pesquisas de Bernard Charlot, Jacky Beillerot, Nicole Mosconi e Françoise Hatchuel. E no Brasil, a partir da pesquisa de doutorado de Eloísa Helena Santos, e das produções de seu grupo de pesquisa, que se articula em torno do saber do sujeito trabalhador.

Assumi uma formulação de que essa noção é um operador que nos permite entender e analisar a tensão existente entre conhecer e saber. Ao longo da pesquisa, a discussão sobre a natureza da relação que a mulher estabelece com o saber, foi deslocada para a natureza da relação que o sujeito estabelece com o saber. A relação com o saber para um sujeito se forja nos laços familiares, escolares e na profissão, a partir das respostas construídas pelo sujeito para lidar com a falta, com a castração.

Para a Psicanálise, a forma como o sujeito vive e se relaciona com o saber estão intrinsecamente relacionadas. O sujeito vive, porque em última instância, há um Outro que o pulsiona permanentemente a continuar vivendo. É o desejo que sustenta tanto o ato de pesquisar quanto o ato de ensinar, bem como o ato de aprender. O desejo por sua vez é sustentado por um desejo de saber e este tem origem nas pulsões de saber, daí derivando as relações com o saber.

Nas primeiras investigações sexuais infantis, o que está em jogo para a criança é saber sua origem e como se situar em relação aos pais: de onde vim? Para onde vou? O que esperam de mim? Para Freud, na constituição psíquica do sujeito, tanto o menino, como a menina, têm a mãe como primeiro objeto de amor, mas quando se deparam com as diferenças sexuais, empreendem percursos diferentes. O complexo de Édipo, na obra de Freud, foi analisado como uma das bases principais para a aquisição da sexualidade masculina e feminina. O Complexo de Édipo consiste num nó de relações, numa

montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante. A passagem do complexo de Édipo para o Complexo de Castração introduz a sexualidade humana, que, não se reduz à comentada ameaça, no homem, de perder seu pênis, ou à da inveja dele por parte da mulher. A castração, além de implicar essa dimensão, é o momento fecundo graças ao qual o sujeito fica separado de sua ligação incestuosa com a mãe para se dar a um objeto fora do grupo familiar. Dessa forma, cada sujeito, homem ou mulher terá que buscar seu próprio jeito de lidar com o que lhes “falta”, confrontando-se o tempo todo com o desejo enquanto causa.

A idéia da falta poderia ser considerada como ponto central de toda a questão da relação com o saber em sua dupla dimensão: o conhecer e o não-saber. A incompletude do sujeito e a sua relação com a falta o acompanhará e simultaneamente promoverá o seu desejo de saber. O sujeito está sempre em busca do que lhe traga simbolicamente uma sensação de plenitude, de prazer. Cada qual busca objetos onde possa experimentar o seu prazer. Dessa forma, a discussão sobre o saber carrega em si a discussão sobre a verdade. A verdade em Psicanálise é tomada como efeito da posição de cada sujeito no mundo, sendo, portanto, absolutamente singular. Em seu texto de 1910, “Leonardo da Vinci e uma lembrança da infância”, Freud descreve as três conseqüências possíveis do fracasso das primeiras investigações. Os destinos da relação de um sujeito com o saber comportam então as dimensões de inibição, compulsão e sublimação.

Elucidando a fantasia que perpassou a pesquisa

A partir dos dados objetivos relativos à formação coletados em documentos da Secretaria Municipal de Educação de BH, compus os agrupamentos de professores e professoras e solicitei deles/as os depoimentos escritos, a fim de investigar, pelos indícios, a natureza da sua relação com o saber.

Quando analiso, inicialmente, os depoimentos escritos buscando apontar os elementos que respondessem à questão: de que natureza é a relação com o saber dos sujeitos professores e professoras? o fiz de forma a elucidar os sintomas dos sujeitos investigados. Essa constatação, que me foi elucidada no exame de qualificação, me fez deparar, naquele momento, com algo do meu não saber. Fez-me interrogar-me acerca das fantasias que me levaram à condução da pesquisa até aquele momento produzindo o deslocamento que resultou na mudança de estratégia tanto na leitura dos depoimentos,

quanto na minha tentativa de elucidar elementos que possam contribuir nos processos formativos de professores/as.

No desenrolar da pesquisa, pude perceber que havia na formulação da minha primeira pergunta de pesquisa — de que natureza é a relação com o saber para a mulher-professora? elementos inconscientes, hipóteses subjacentes, nem sempre nomeáveis *a priori*. Aqui se estabeleceu claramente a tensão entre conhecimento (objetivo) e saber (subjetivo), pois, embora sejam articulados, não são coincidentes. A minha pesquisa, que tinha como objeto investigar a natureza da relação com o saber para os sujeitos (professores/professoras), geraria um conhecimento acadêmico, porém este conhecimento acadêmico por sua vez estaria impregnado pelos aspectos inconscientes que derivaram das minhas fantasias, resistências, identificações. Neste percurso, busquei explicitar a tensão entre saber e conhecer, na expectativa de que esse entendimento possa favorecer os processos de produção do conhecimento científico e os processos de ensino e de aprendizagem.

A hipótese inicial de que os/as professores/as mais inventivos/as eram os/as que prosseguiram em sua formação, em nível de pós-graduação, denunciava uma valorização da carreira acadêmica (ou seja, do conhecimento científico) em detrimento da experiência (tomada aqui como um saber-fazer prático) daqueles/as professores/as que não tinham feito um percurso na formação acadêmica. Essa crença se deve ao fato de que o percurso acadêmico que realizei, culminando agora no doutorado, tinha sido a “saída” encontrada por mim, professora do ensino fundamental, para lidar com o mal-estar do trabalho docente, tão presente no cotidiano das professoras, que se queixam incessantemente. Dessa forma, acreditava encontrar nos depoimentos dos/das professoras respostas que confirmassem a “minha verdade”, tornando-a universal, legitimando-a academicamente. O risco aqui não era “ler” os dados a partir de uma fantasia, mas acreditar que o conhecimento é produzido alheio a elas.

De minha parte havia um conhecimento teórico acerca dos destinos da relação de um sujeito com o saber, que podem ser os de inibição, compulsão e sublimação, mas ainda assim, eu fui impelida a fazer uma pergunta de pesquisa, permeada por uma fantasia inconsciente, que me levasse à uma apropriação deste conhecimento. É o método clínico que me permitiu elucidar essa trama e não escamoteá-la, funcionando assim como elemento desobstaculizador da efetivação do processo de pesquisa e elaboração da tese.

A tensão conhecimento/saber que geralmente não tem sido considerada nos processos educativos, da mesma forma que nos processos de construção do conhecimento científico se evidenciava. Considerá-la seria consentir que, tanto a produção do conhecimento científico, quanto a sua transmissão através dos processos educativos, está permeada por nossas fantasias, mitos, resistências, nem sempre passíveis de elucidação. Para mim, a transmissão de conhecimento que se dá no processo de ensino e de aprendizagem, se dá a partir do que não se disse, do não-dito, do que não está nomeado, ou seja, de elementos inconscientes. Esses indícios não-ditos instauram, a meu ver, uma tensão entre conhecer e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente.

Dada a natureza da relação com o saber, oriunda da sexualidade entendida como libido, e dados os destinos da relação de um sujeito com o saber: inibição, compulsão e sublimação, presentes de forma isolada ou combinada nos discursos dos sujeitos investigados em situações de escolarização, formação, profissão e situações de vida pessoal, foi possível consentir com a queda de uma fantasia que orientou a minha pergunta de pesquisa: a de que as professoras mais inventivas eram as que fizeram formação acadêmica em nível de pós-graduação. Pude constatar através de meu próprio depoimento que ao me deparar com os/as adultos/as “significativos” na minha infância, tanto na minha família quanto na escola, fui constituindo um modo próprio de valorizar sobremaneira o conhecimento sistematizado. Através do vínculo que estabeleci com os/as adultos/as “significativos”, assimilei o discurso corrente no momento de que estudar poderia me conferir uma possibilidade de acesso ao código social, favorecendo-me transitar nesse código, acedendo a uma outra posição social. Ou seja, através dessas relações, construí um significado simbólico atribuindo ao conhecimento sistematizado um valor de verdade. Na pesquisa, sem o saber, essa verdade orientou a pergunta que formulei inicialmente: de que natureza é a relação com o saber para a mulher-professora? Em sua relação com o saber, não só as crianças, mas também muitos adultos ainda têm dificuldade em seu processo de aprendizagem por não aceitarem a sua incompletude. Alguns sujeitos nem conseguem se perceber incompletos, outros temem essa condição. A fantasia tem a função de ser uma resposta à falta.

Ao retomar os depoimentos, deixando cair esta fantasia (outras podem ter-se instalado) foi possível (re) lê-los. A relação do sujeito com a família, com a escola, e com a sua formação em nível superior e na pós-graduação permaneceram em cena, mas retirei dos depoimentos elementos que se repetiam e aqueles inéditos para cada sujeito.

Agora procurava encontrar elementos da relação do sujeito com o saber que contribuíram para os/as professores/as se alienarem/separarem dos discursos a eles/as endereçados, escutando assim a “saída” particular de cada sujeito. Haveria alguma relação entre os elementos que se repetem e os inéditos, da relação do sujeito com o saber, que apontam pistas sobre o seu “estilo” de ser professor/a? A pergunta que me coloquei passou a ser: Saber de seu “estilo” próprio de ensinar pode favorecer o processo de ensino e de aprendizagem? É o “estilo” que forja a invenção?

Através da releitura dos depoimentos escritos de sujeitos investigados, foi possível observar, da mesma forma que havia constatado em meu depoimento, que tanto a família, quanto a escola foram os bastidores nos quais os adultos “significativos” projetaram seus ideais e suas concepções, sobre os sujeitos investigados, quando crianças. E os sujeitos foram tomados aqui como efeitos destes discursos. Discursos ora balizados por ideais, utopias que pretendiam reger suas ações; esses ideais ora os mobilizaram, ora os paralisaram, como pudemos constatar em relação à situação econômica, por exemplo, que para uns/umas foi a causa mobilizadora do sujeito e para outros/as foi considerada como o fator responsável por suas escolhas.

Passei a me perguntar o que seria o “*estilo*” de cada um/a? A maneira como cada um/a lida com a linguagem, com a escrita, com sua singularidade, com sua relação com o outro. Do *estilo*, um desdobramento: Seria necessário aprender a implicar o sujeito em seu processo de aprendizagem. Comecei a experimentar também na minha experiência de formadora de professores e professoras, o método clínico. Se tanto na pesquisa, quanto em formação, o sujeito é dividido, e vai operar com um sujeito dividido, seja ele/a o objeto de pesquisa ou o aluno/a, como pensar em pesquisa ou propostas pedagógicas sem considerar essa divisão?

As contribuições do método clínico à formação docente

Pude experimentar os efeitos da pesquisa para a minha função de formadora, bem como pensar a formação docente numa perspectiva que considere a tensão saber-conhecer. O método clínico nos permite também, na formação docente, abordar a implicação do sujeito professor/a no processo de ensino, lidar com a incerteza dos resultados da tarefa de ensinar, com o imponderável pelo fato de se estabelecer uma relação sujeito-sujeito. Os impulsos inconscientes, os desejos insatisfeitos, amor e ódio,

estarão permeando as relações entre os sujeitos em situação de ensino e de aprendizagem.

Os aspectos objetivos dessa formação, ou seja, a apropriação de elementos teóricos poderão ser captados e enunciados pelos sujeitos; quanto aos efeitos subjetivos, ligados à singularidade de cada um, ao *estilo* de cada um, talvez possamos perceber alguns traços, que eles e elas poderão elucidar, ou não, pois, torna-se difícil narrar esse processo no momento de seu acontecimento. Somente os sujeitos poderão enunciar, algum tempo depois, se a formação produziu algum efeito, embora eu possa verificar no cotidiano alguns de seus traços. Parto do pressuposto de que posso falar um pouco mais do meu *estilo* de ensinar. Ao experimentar o método clínico em sala de aula, não viso que o/aluno/a o reproduza como modelo, nem tampouco que reproduza a teoria que escutou de mim como sua professora. O mote é o meu próprio consentimento de que o conhecimento a ser transmitido por mim, a partir da disciplina que leciono não se constitui em uma verdade. O meu trabalho visa que ele/a possa elucidar algo do que se apropriou, aquilo que lhe tenha sido significativo, do que transmiti, mesmo sem o saber.

Numa pesquisa que discute a relação com o saber, e conseqüentemente no ensino que terá que lidar com os desdobramentos da relação com o saber nos sujeitos alunos/as e professores/as, apostei na possibilidade de buscar na Psicanálise os elementos para conhecer os processos psíquicos implicados no ato de pesquisar/ensinar, principalmente os aspectos inconscientes: impressões, angústias, incertezas, hesitações, prazeres e desprazeres, entusiasmos e desânimos, inquietudes, enfim, elementos que se depreendem da lida e da relação de um/a pesquisador/a com seu objeto, no decorrer de sua produção.

Considerando a experiência do inconsciente tanto naquele/a que pesquisa, quanto naquele/a que ensina, fui buscando elucidar que não é possível construir um conhecimento completo, acabado, pois, sempre haverá um ponto de falha. Constatei dessa forma que há uma tensão entre o saber consciente (o conhecimento) e o não-saber (inconsciente). A relação de um sujeito com o saber, em sua dupla dimensão se dá em função da posição subjetiva em relação à castração e não em função dos dados objetivos que nos foram ensinados. Assim, o/a professor/a, em sua função de ensinante também não poderá se colocar no lugar daquele/a que detém e transmite todo o saber ou a verdade, evidenciando a tensão entre conhecer e saber.

O trabalho para que o/a professor/a se coloque numa posição investigativa e não numa posição cujo saber antecede a sua relação com o sujeito aluno/a é lento. Aprender

com o que surge e não submeter a uma rápida explicação os “fracassos” do ato educativo é consentir com o imponderável, com o desconhecido. É preciso aceitar trabalhar com as “zonas cegas” já citadas neste estudo no capítulo um. Dessa forma, procedimentos como memorial, estudos de caso, relatos de experiência, discussões sobre filmes, têm sido utilizados com esse objetivo. Freud destitui o mestre, no sentido clássico e entende que aquele que ensina é, ele mesmo, trabalhado pelo material com que trabalha, não controlando tudo, não detendo todo o conhecimento.

Inventar uma experiência de ensino congruente com o consentimento do inconsciente, colocaria o sujeito não só em relação com o saber diferente daquela que se produz no ensino acadêmico, uma vez que este não considera as emergências do inconsciente, mas também, e por isso mesmo, em relação aos efeitos de verdade. Saber que temos diferentes relações com o saber em diferentes situações faz diferença para constituir nosso *estilo* de ensinar? O/a educador/a desavisado de que o saber em sua dupla dimensão forma uma unidade ambígua e contraditória, dá à função de ensinar um caráter problemático uma vez que as questões daí decorrentes são comumente tratadas no registro patológico, principalmente quando se analisa a relação do/a aluno/a com a aprendizagem.

Para lidar com o saber em sua dupla dimensão, não basta oferecer todo o conhecimento disponível ao sujeito, mas é preciso permitir-lhe se apropriar deste conhecimento e produzir então o seu saber, consentindo que sempre haverá uma parcela de não-saber, inerente à relação do sujeito com seu desejo. Ao me implicar nessa relação, consinto que, quando se trata do saber, também sou limitada, não possuindo todas as respostas solicitadas pelos/as alunos/as quando narram situações vividas em sala. Nesta experiência, vou tecendo um *estilo* de ser professora que me permita lidar com as questões objetivas e subjetivas de minhas alunas e alunos, bem como lidar com minhas próprias questões, no processo de ensino e de aprendizagem. A questão que advém daí é: é possível transmitir a eles/as o que eu própria ignoro? A minha aposta tem sido no sentido de que transmito algo do meu desejo de investigar e produzir novos saberes, a partir de uma ética que inclua o mal-estar.

Considerações finais

Para finalizar, retomo um dos impasses da pesquisa que foi justamente trabalhar com noções: tanto a noção de relação com o saber, quanto a noção de implicação ainda

são pouco utilizadas em pesquisas acadêmicas, principalmente em nosso país. Trabalhar com uma noção pressupõe que ao desenvolver pesquisas que a utiliza, e ao descrever os fenômenos balizados por ela, se avaliem também as possibilidades e limites dessa noção, verificando a possibilidade de operar com ela para elucidar problemas e apontar novas leituras da realidade. O método clínico permite essa reflexão, uma vez que não escamoteia os obstáculos e os impasses daí decorrentes. Para mim, o impasse vivido ao operar com a noção relação com o saber é que esta se configura num objeto fluido, a partir de sua dimensão consciente (o conhecimento formalizado) e sua dimensão inconsciente (o não-saber), estando sempre em movimento. Por isso, hoje defino a noção relação com o saber como um “operador”, que permite no campo educacional, considerar uma subjetividade e uma objetividade produzida na e através da linguagem e da fala. Também a noção de implicação, a qual nomeia a relação pesquisador/a-objeto de pesquisa. A implicação da subjetividade do/a pesquisador/a, em suas dimensões consciente e inconsciente, é tratada não como obstáculo à compreensão, mas como um fenômeno a ser reconhecido e trabalhado no processo de produção de conhecimento. Considero também a riqueza de se trabalhar com uma noção, pois a sua fluidez permite que se possa criar e transformá-la, indo além do conhecimento formalizado, estabilizado, permitindo transitar nas fronteiras do desconhecimento, das incertezas, do imprevisível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *Os usos da Ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo, Editora UNESP, 1997.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo, Companhia das letras, 1989.
- CASSORLA, Roosevelt M. Smeke. *Tratado de metodologia clínico-quantitativa*. Petrópolis, Vozes, 2003.
- BERGÈS, Jean e BALBO, Gabriel. *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto Alegre, CMC Editora, 2001.
- BRUGGER. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo, EPU, 1977.
- FREUD, S. (1905) *Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade*. Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. VII, pp. 117-231.

- FREUD, S. (1907) *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças*. Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. IX, pp. 189 – 204.
- FREUD, S. (1924) *A Dissolução do Complexo de Édipo*. Rio de Janeiro, Imago. Ed. Standart Brasileira, Obras Completas, vol. XIX, pp. 215 – 224.
- HATCHUEL, Françoise. Formes et formation du rapport au savoir. In: MOSCONI et alli. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 2000.
- HATCHUEL, Françoise. *Savoir, Apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du Rapport au savoir*. Paris, La Découverte, 2005.
- LACAN, J. *Seminário 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- LEVY, André. *Ciências clínicas e organizações sociais*. Belo Horizonte, Autênci-FUMEC, 2001.
- OGILVIE, Bertrand. *Lacan: A formação do conceito de sujeito*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.
- TURATO, Egberto R. *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis, Vozes, 2003.