



INTERAÇÕES BIONIANAS EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO PSICANALÍTICO A PARTIR DA FENOMENOLOGIA

Interactions of Bion's theory in a pre-service science teacher: a psychoanalytic study from phenomenology

Débora Elisa de Souza [psideboraelisa.souza@gmail.com]

Rita de Cássia Suart [ritasuart@ufla.br]

Departamento de Química -DQI

Universidade Federal de Lavras

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos Campus Universitário

Caixa Postal 3037. CEP 37200 900. Lavras Minas Gerais

José Bento Suart Júnior [bentosuart@gmail.com]

Departamento de Química

Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Campus Apucarana

Rua Marcílio Dias Jardim Paraíso

86812460 - Apucarana, PR - Brasil

Resumo

Este estudo investigou as contribuições do referencial psicanalítico para a compreensão da linguagem inconsciente presente na relação professor e aluno, no interior de um grupo de professores em formação inicial. Utilizando o conceito de continente e conteúdo, assim como o ambiente grupal de Bion, a pesquisa adotou a fenomenologia como método qualitativo de análise. O estudo de caso foi realizado com um grupo de professores em formação inicial do Programa Residência Pedagógica, subgrupo de química de uma Universidade Federal. Por meio da categoria "Linguagem inconsciente da relação professor-aluno", os resultados revelaram a influência dos vínculos subjetivos e inconscientes do grupo nos seus comportamentos e na sua aprendizagem, demonstrando a coexistência de operações mentais conscientes e inconscientes. Identificou-se um funcionamento análogo à dependência, em que os futuros professores buscavam a continência da orientadora do grupo. Além disso, o estudo evidenciou a responsabilidade do professor em orientar e significar as ansiedades e afetividades presentes no processo de ensino e aprendizagem. A compreensão desses aspectos possibilita evitar estagnação, desmotivação e regressão no desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-Chave: Formação docente; psicanálise; Bion; fenomenologia.

Abstract

This study investigates the contribution of the psychoanalytic framework in teacher education, specifically in the analysis of unconscious language in the teacher-student relationship. By using the concepts of container and contained, as well as Bion's group environment, the research adopted phenomenology as a qualitative method. The case study was conducted with a group of teachers in their initial teacher training within the Pedagogical Residence Program, specializing in chemistry at a Federal University. Through the category "Unconscious language in the teacher-student relationship," the results revealed the influence of subjective and unconscious bonds within the group on their behaviors and learning, demonstrating the coexistence of conscious and unconscious mental operations. A functioning analogous to dependency was identified, where future teachers sought containment from the group facilitator. Furthermore, the study highlighted the responsibility of the teacher in guiding and giving meaning to anxieties and emotions present in the teaching and learning process. Understanding these aspects helps avoid stagnation, demotivation, and regression in the professional develop.

Keywords: Pre-service science teaching; psychoanalysis; Bion; phenomenology.

INTRODUÇÃO

Muitos estudos e pesquisas demonstram que já passamos por uma concepção de unidade e teorias absolutas, caminhamos por construções racionais e nos encontramos com o implicar de sujeitos historicamente determinados (Almeida, 2007). Sendo assim, partimos do entendimento que o campo da educação científica envolve condicionantes subjetivas e que o sujeito estabelece uma relação vincular e de interação com o conhecer. Neste sentido, entendemos que a formação docente deveria considerar, além das habilidades e conhecimentos teóricos, aspectos subjetivos relacionados à prática docente, de forma a considerar um olhar sensível e atento aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Kupfer, 2001; Charlot, 2002).

Assim, o professor assume também, o compromisso de orientar e oferecer suporte na compreensão e significação das ansiedades e afetividades presentes no ambiente da sala de aula (Barolli 1998; Altarugio & Villani, 2010). Essa perspectiva ressalta a relevância do campo da psicanálise no contexto educacional, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e acolhedora no âmbito da formação docente.

É importante destacar que estudos sobre formação de professores no ensino de ciências, que recorrem a um referencial psicanalítico e se orientam com a perspectiva de que o inconsciente permeia as relações de ensino, ainda são poucos (Kupfer et al., 2010). Entretanto, essas pesquisas vêm sendo crescentemente consideradas no campo da formação docente, podendo ser aliadas na problematização das lacunas presentes neste processo, espaço no qual a psicanálise pode contribuir como potencializadora de reflexões, ampliando a capacidade de pensar do professor e a capacidade de se posicionar diante da sua prática (Assis, 2002; Barolli, Valadares, & Villani 2007; Dupas, 2008; Altarugio & Villani 2010; Pennachin & Altarugio, 2015).

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo investigar as contribuições do referencial psicanalítico para a compreensão da linguagem inconsciente presente na relação professor e aluno, usando como principal orientação os conceitos de continente e conteúdo e ambiente grupal advindos da abordagem psicanalítica bioniana (Bion, 2004), no interior de um grupo de professores em formação inicial.

A escolha do referencial psicanalítico neste trabalho se dá unindo duas demandas. A primeira, caracterizada pela escassez de pesquisas nessa área, observada a partir de levantamento bibliográfico realizado (Assis, 2002; Villani, Barolli, Arruda, Franzoni, Valadares, Ferreira, & Gurudi, 2006, Altarugio & Villani, 2010). A segunda demanda, caracterizada pela delimitação do objetivo geral da pesquisa, de problematizar a linguagem inconsciente, bem como os aspectos subjetivos e afetivos da relação professor e aluno, observando-se as condições implicadas por um ambiente grupal. Neste contexto, essa pesquisa recorre a Freud, Klein, Winnicott e principalmente Bion, teóricos com abordagens psicanalíticas que compreendem conceitos relevantes no entendimento dos estados primitivos da constituição do sujeito e sua relação com o aprender, assim como seu comportamento em situações de grupo. Ambas as demandas corroboram com a relevância e justificam a presente pesquisa.

É válido ressaltar que as construções apresentadas neste trabalho derivam de uma dissertação de mestrado, na qual o espaço de investigação ocorreu por meio do Programa Residência Pedagógica, de um subgrupo de bolsistas de química, de uma Universidade Federal.

Por fim, a abordagem metodológica utilizada neste trabalho foi a qualitativa amparada na fenomenologia, escolhida como uma crítica ao olhar positivista naturalista, que tende a priorizar exclusivamente os aspectos cognitivos na formação docente. Por meio dessa abordagem, busca-se resgatar a subjetividade e intencionalidade do sujeito, promovendo uma investigação que estabeleça uma relação entre o subjetivo e o cognitivo, o histórico e o cultural (Bicudo, 1991; Husserl, 2008).

REFERENCIAL TEÓRICO

Diálogos entre a formação docente e a psicanálise

São mais de cem anos de pesquisas que buscam uma aproximação entre a educação e a psicanálise, duas áreas abrangentes e relevantes. Ainda assim, é escasso o número de trabalhos que investigam, dentro do campo da educação, a formação docente e o ensino de ciências a partir de um referencial psicanalítico. Ao pensar sobre a formação docente no ensino de ciências, convertemos o olhar para epistemologias, percepções, teorias e valores em relação ao processo de ensino e aprendizagem e aos

sujeitos envolvidos. Desta forma, é válido discorrer brevemente sobre essa temática para contextualizar e introduzir o ambiente deste estudo.

É importante destacar, ainda, que o Programa Residência Pedagógica, especificamente o subgrupo de química acompanhado neste estudo, abraça a ideia da formação docentes reflexiva, durante o processo formativo dos bolsistas. Assim, estamos aqui nos referindo a um movimento teórico que compreende o professor como aquele sujeito que valoriza a experiência e a reflexão na e sobre a experiência, propondo uma epistemologia da prática (Pimenta, 2002).

Foi de grande relevância escolhermos olhar para um professor reflexivo em nossa pesquisa, a partir da importância de alguns princípios psicanalíticos, como o constante olhar para si próprio, somado a construção de indagações que caracterizam a postura que Freud nomeou de investigativa (Assis, 2002). Sendo assim, é interessante pontuar que além dos pesquisadores psicanalistas, outros pesquisadores, cuja principal formação não é a psicanálise, iniciaram estudos investigativos, buscando aprofundar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem a partir de analogias com a psicanálise.

A pesquisa de Assis (2002) adverte que não se pretende ensinar a psicanálise “aos professores para uma ‘aplicação’ em sala de aula, mas sim de contribuir para a ampliação de seu campo de visão, enriquecendo o olhar para o aprendiz e os processos de aprendizagem com uma dimensão que vai para além do conteúdo manifesto” (Assis, 2002, p. 2). Ainda de acordo com a autora (2002, p.2)

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

Neste sentido, podemos apresentar o trabalho de Altarugio e Villani (2010) que observaram o processo reflexivo de uma professora formadora de professores em um contexto de formação continuada de um curso de química. Durante as investigações, os autores afirmaram que na reflexão da professora sobre sua ação docente, registrada em áudio, foi possível identificar manifestações de “ideias, conflitos, angústias e impressões sobre as ações bem ou não tão bem-sucedidas, segundo ela mesma” (Altarugio & Villani, 2010, p. 598).

Ainda de acordo com os autores, o referencial psicanalítico auxilia “a compreender, numa dimensão subjetiva, mais precisamente do inconsciente, os desvios entre a reflexão consciente e a ação da formadora” (Altarugio & Villani, 2010, p.607). Para os autores, a psicanálise ajudou a professora a “investigar, não apenas sobre a sua prática, mas sobre o sujeito que ali estava implicado, sobre suas resistências, medos e desejos” (Altarugio & Villani, 2010, p.607). Logo, concordamos com Altarugio e Villani (2010, p. 597) ao concluírem que a crescente valorização da prática reflexiva na formação de professores, deveria considerar a dimensão do inconsciente nos pensamentos e ações do docente.

Consideramos cabível apresentar mais um trabalho do físico Villani, agora com Barolli (2000), antes de nos dedicarmos ao referencial específico da psicanálise, visto que este pode ser considerado uma introdução às temáticas e conceitos que serão articulados na sessão dos Resultados do presente estudo. Os pesquisadores acompanharam, por um ano, alguns grupos de alunos em um laboratório didático de Física do ensino superior, cuja coleta de dados se definiu pela gravação em vídeo do trabalho destas equipes (Barolli & Villani, 2000).

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

Mais especificamente, nos perguntávamos por que os estudantes enquanto grupos, apresentavam diferenças tão marcantes quanto à dinâmica imposta ao trabalho, produzindo contextos tão diferenciados, se eles, enquanto indivíduos, apresentavam representações bastante semelhantes. Ou, em outras palavras, se do ponto de vista cognitivo havia acentuada regularidade, porque então, a maneira pela qual os estudantes organizavam seu trabalho, administravam suas exigências e se posicionavam em relação às suas dificuldades, aos colegas e mesmo ao professor, eram tão diferentes? (Barolli & Villani, 2000, p. 3).

Aqui, chamamos a atenção do leitor para a introdução de algumas ideias importantes. Neste momento, a pesquisa buscou, de acordo com Barolli e Villani (2000, p.4), “estabelecer semelhanças com as situações experimentadas nos grupos terapêuticos de orientação psicanalítica na perspectiva de W. R. Bion (1975)”, no qual os funcionamentos dos grupos são apresentados a partir de dois níveis de funcionamento psíquico, sendo eles simultâneos, interativos, no entanto, opostos.

Logo, ao optar por um referencial psicanalítico, Barolli e Villani (2000) decidem por realizar uma analogia sustentada pelas teorias de Bion (1975), que nomeia o primeiro nível de funcionamento psíquico grupal de Grupo de Trabalho, caracterizando-o pelo funcionamento consciente e pela razão da existência do grupo, ou seja, as funções, objetivos, formatos e tarefas que atravessam o grupo. Enquanto o segundo nível é nomeado de Mentalidade Grupal e são orientados por pressupostos básicos, que dizem respeito a comportamentos e afetos inconscientes que permeiam o grupo. Sendo estes comportamentos, espécies de defesas contra ansiedades persecutórias, características do funcionamento em formato grupal (Bion, 1975).

Portanto, após descrever as atividades e comportamentos dos três grupos, como por exemplo, quando os estudantes “tiveram uma reação hostil em relação à professora”, “refletiram sobre seu trabalho”, “somente tentaram colocar em prática, novas ideias e possibilidades sugeridas pelo líder” e então realizar uma analogia com as teorias de Bion (1975), Barolli e Villani (1998, p. 9) conseguiram inferir que “o professor tem melhores condições de ser ouvido e de dar contribuições ao grupo, quando este opera como um grupo de trabalho e não segundo as suposições básicas”, ou seja, rompendo com interações padrões bionianas de dependência, luta-fuga e pareamento, as quais serão melhor explicitadas na seção sobre o referencial bioniano.

Uma das conclusões de seus trabalhos é que a psicanálise lhe permitiu compreender que “não há nenhum método, técnica ou estratégia que garanta um resultado do tipo a conduzir os alunos até atingirem sua independência” (Villani, 1999, p. 135). Essa independência diz respeito à espera, como final de aprendizagem, de forma que os alunos se responsabilizem em relação ao próprio saber, e se tornem autônomos em relação ao docente (Barolli & Villani, 2000).

Diante do exposto até aqui, é possível perceber a importância e relevância de unir os dois campos do saber, formação docente e psicanálise, na busca por um comprometimento com os sujeitos envolvidos no ensino de ciências.

Teorias Bionianas - Relação Continente e Conteúdo

Como exposto na seção anterior as pesquisas do físico Villani têm possibilitado a construção de um corpus sólido na articulação de novas pesquisas utilizando o referencial de ambiente de grupo no ensino de química e física (Altarugio & Villani, 2010; Villani & Barolli, 2006). É importante destacar que, para entender a teoria de grupo se faz necessário conhecer os conceitos que a fundamentam, como os conceitos de continente e conteúdo, que serão abordados a seguir. O aprofundamento da compreensão destas teorias, é um diferencial do presente trabalho. Portanto, convidamos o leitor para uma leitura com uma atenção particular das sessões deste referencial teórico.

Inicialmente, para compreender a concepção de sujeito que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem apresentado aqui, podemos dizer que é aquele que inclui uma qualidade biopsicossocial e cultural (Pennachin & Altarugio, 2015). E apesar de o aspecto psicológico, mais especificamente a organização e funcionamento da psique, estarem em evidência, não temos a intenção de negligenciar o cognitivo, o intelectual, o político e cultural, por exemplo.

Dando seguimento, para que o leitor entenda a constituição da psique e sua ligação com o processo do ato de conhecer e construir conhecimentos, o convidamos a pensar sobre como um ser humano se desenvolve desde o seu nascimento. Logo é possível afirmar que há um consenso nas diferentes teorias psicanalíticas de que o desenvolvimento psíquico do sujeito, é estruturado a partir das primeiras relações do bebê com o ambiente e com o outro (Dupas, 2008). Essa estrutura vai influenciar o modo como o sujeito interpreta o mundo interno e externo (Klein, 1996; Dupas, 2008). De acordo com Dupas,

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

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

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

Para entender como se inicia esse cenário fantasmático e sua simbolização, é válido dizer que a criança, antes mesmo de nascer, é inserida na cultura através das projeções que os pais investem na criança, lhe dando um nome, um lugar, uma expectativa que vai ganhando uma representação psíquica na mente dos familiares. Portanto, a criança é um *ser*, antes de nascer (Winnicott, 1975).

Após o nascimento, o seio materno se torna o primeiro objeto de relação da criança com o mundo externo, e tanto é percebido como bom, quando amamenta, quanto é percebido como mau, quando não amamenta. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau (Klein, 1996). Um dos mecanismos da organização primária em fantasias do bebê, realiza uma ruptura, ou seja, uma divisão do seio em um seio bom e um seio mau, no qual o primeiro é o responsável pela gratificação infinita, o segundo é aquele que frustra infinitamente (Klein, 1996). Sobre essa ruptura, Winnicott nos diz que,

Esse extrato do mundo, interno à criança, vai-se organizando de acordo com mecanismos complexos que têm por objetivo: (i) a preservação do que se sente ser “bom” — isto é, aceitável e revigorante para o self (ego); (ii) o isolamento do que se sente ser “mau” — isto é, inaceitável, persecutório ou imposto pela realidade externa sem aceitação (trauma) (Winnicott, 1975, p. 9).

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

Podemos então, introduzir o termo posição esquizo paranoide, que foi conceituado por Klein (1997) como a forma de ansiedade persecutória, sentida pelo bebê, quando este odeia o seio mau, ou melhor, a falta do seio quando ele o deseja. Ao odiar o “seio mau”, a criança sente medo da retaliação desse seio, isto é, de sua possível destruição e, portanto, sente medo de também ser destruída. Nesse mesmo sentido, o bebê teme perder o seio bom, já que ele deposita ódio nesse objeto, e então gera culpa e ansiedade, atravessando-o para a posição depressiva que o faz tolerar a falta do objeto.

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

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

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

Com o surgimento da posição depressiva, frente à frustração, as fantasias são ampliadas, elaboradas e diferenciadas, refletindo o progresso que está ocorrendo no desenvolvimento intelectual e emocional do indivíduo (Klein, 1997). Assim sendo, Zimerman (2004) nos expõe, a partir de uma releitura

das obras de Bion, como as alterações desse modelo são necessárias para a formação e utilização dos pensamentos, ao dizer,

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

Neste sentido, Bion (1994, p. 128) enfatiza que “o pensar passa a existir para dar conta dos pensamentos”. Se a capacidade para tolerar as frustrações for suficiente, a experiência do não seio torna-se um elemento do pensamento, proto pensamento. Caso essa capacidade para tolerar as frustrações for insuficiente, esse sentimento precisa ser expulso, via agitação motora, ou seja, *acting out*, somatizações e identificações projetivas. Bion (1994), a partir dessas concepções, elabora então o modelo continente e conteúdo. Para explicar tal processo, Bion (1994) recorre ao conceito matemático de função. Define-se função como a relação entre dois ou mais conjuntos, estabelecida por uma lei de formação. Os elementos de um grupo devem ser relacionados com os elementos do outro grupo, através dessa lei.

Logo, os dois elementos que Bion (1975) elege para o conjunto da teoria do pensar são elementos beta e elementos alfa. Os elementos betas são experiências sensoriais e emocionais extremamente primitivas, portanto, estão na instância sensorial, que contempla a visão, audição, sensações do mundo externo, como frio e, interno, como a fome. Já os elementos alfas se encontram na instância psíquica e são passíveis de serem representados, como por exemplo, a memória simbólica, elaborações oníricas e a linguagem. Todo elemento beta tem um representante alfa. Sendo assim, a lei da função bioniana é representada pela função alfa do continente e conteúdo. A função alfa simbolizada pela primeira letra do alfabeto grego, é descrita por Bion (1991) como um processo de reintrojeção das transformações das experiências sensoriais em representações simbólicas. Neste sentido, o continente representa a mãe, ou a maternagem. Antes de prosseguirmos, é importante dizer que toda vez que dissermos mãe, estamos nos referindo a função materna e, portanto, ela pode ser realizada por aquele ou aquela que cuida, em outras palavras, não é necessariamente a mãe biológica (Winnicott, 1975)

Prosseguindo, então, o conteúdo representa o bebê que projeta nessa mãe elementos betas. A mãe tem como função decodificar e dar uma resposta ao pavor do bebê, depositando nele, elementos alfas. Desta forma, o bebê consegue iniciar seus registros simbólicos e ao transitar entre as posições esquizoparanóide e depressiva, usa esses registros, pensa os pensamentos, alucina, fantasia e assim adia a necessidade da satisfação imediata (Bion, 1991). De acordo com Bion (1994), o sujeito segue buscando em seus vínculos futuros, estabelecer relações continentes, ou seja, relações que consigam trazer uma significação, uma resposta às suas experiências emocionais.

Pensando em uma sala de aula, infere-se que o aluno estabelece com o professor uma relação no modelo continente e conteúdo, no qual o aluno assume a posição de conteúdo, enquanto o professor assume a posição de continente (Dantas, 2008). Assim sendo, o aluno espera que o professor consiga significar as experiências emocionais vivenciadas no ensino e aprendizagem, no contato com o saber. De acordo com Assis (2002), existem condições psicológicas necessárias para que se estabeleça um vínculo de ensino e aprendizagem, como a capacidade de continência para as emoções, a continência para os ataques destrutivos orientados ao objeto de estudo, bem como ao sujeito do conhecimento, a necessidade de tolerar a ignorância, de tolerar a dúvida, assim como a incerteza.

Logo, a capacidade de pensar, então, depende do quanto de frustração o sujeito tem condições de suportar suas inatas demandas pulsionais, as experiências emocionais das transições das posições esquizoparanóide e depressiva, das interações do modelo continente e conteúdo e, portanto, fundamentalmente, da forma pela qual a mãe ou aquele que cuida, recebeu as identificações projetivas. Neste sentido, Dantas (2008, p. 49) nos adverte que “assim se dá o despertar da inteligência, quando a criança vai adquirindo, por mediação materna, a capacidade de elaborar e articular os elementos caóticos. Esse processo dinâmico de transformação mental será o modelo para tantos outros relacionamentos posteriores”. Posteriormente, nos vínculos futuros, numa sala de aula por exemplo, é possível inferir que a forma como o professor recebe as identificações projetivas, influencia no vínculo continente e conteúdo, entre ele e o aluno.

Posto isto, vamos retomar as discussões sobre a forma como um indivíduo recebe as identificações

projetivas. A capacidade da mãe de tolerar, conter e transformar os contidos do filho é nomeada por Bion (1966) de *rêverie*, palavra francesa, cuja tradução é devaneio. No entanto, Bion (1966) diz que a *rêverie*, compete à capacidade que a mãe tem de dar continência e significação às projeções da criança. A *rêverie*, de acordo com Bion (1966, p.52), “é o estado da mente para receber quaisquer ‘objetos’ do objeto amado, e é capaz, portanto, de receber as identificações projetivas da criança, quer elas as sintam como boas ou como más. Em suma, o devaneio [*rêverie*] é um fator de função alfa da mãe”.

É válido inferir que na educação infantil, o professor, atravessado pela transferência do aluno, pode acolher suas vivências e significá-las realizando uma função alfa, que complete e/ou substitua, mesmo que de forma limitada a *rêverie* materna, possibilitando um desenvolvimento afetivo e cognitivo saudável desse aluno. Já na educação de adolescentes e adultos, a função alfa realizada pelo professor não tem o papel de substituir a *rêverie* materna, mas de significar experiências emocionais e práticas vivenciadas no processo educacional, diminuindo o funcionamento mental de ansiedades persecutórias e desta forma, facilitando o aprender.

Por conseguinte, é importante destacar, que Bion (1991) apresenta um uso estruturante para o conceito de identificação projetiva de Klein (1996). Para Bion (1991), ela cumpre na situação analítica, ou em um ambiente de grupo, uma comunicação primitiva, na qual o analisando ou os membros do grupo, de forma inconsciente, esperam que o analista ou o líder, cumpra a função de continente. E pela decodificação dos efeitos contra transferenciais nele despertado, exerça a função alfa de dar um significado para aquelas vivências emocionais que estavam acumuladas no psiquismo do analisando ou dos membros do grupo, sob a forma que Bion (1991) chama de *terror sem nome* (Zimerman, 2004).

Nesse cenário, a contratransferência habilita o analista ou líder a diferenciar a ocasião em que ele é o objeto de uma identificação projetiva da ocasião em que não é (Zimerman, 2004). O mesmo pode ser usado para situações em grupo, colocando o analista análogo ao líder/docente do grupo e o analisando aos membros/alunos do grupo. Logo, as identificações projetivas são empregadas como forma de defesa primitiva não verbal, de comunicar o registro que foi impresso sem nome e sem palavra no psiquismo, porque não foi pensado e significado e como forma de descarregar de maneira evacuativa as ideias e angústias intoleráveis para a condição mental. A identificação projetiva, então, é uma linguagem inconsciente primitiva que acontece no processo de função alfa. No entanto, apesar de primitiva, continua sendo usada pelo sujeito durante sua vida em situações de ansiedade, situações novas ou desconhecidas, ou em ambientes grupais.

A seguir, apresenta-se a ilustração de um mapa conceitual da função alfa e sua relação com a identificação projetiva (Figura 1), com um resumo do que já foi explicitado até aqui. A lei geral da função alfa, representada pelo continente e conteúdo e resultando no conteúdo contido, está simbolizada pela cor verde. Os elementos do conteúdo estão caracterizados pela cor azul-claro, enquanto os elementos do continente foram caracterizados pela cor azul. Já a identificação projetiva foi ressaltada pela cor laranja e sua composição pelo amarelo. O resultado de uma função alfa foi ilustrado pela cor roxa, mostrando a diminuição das angústias e o aumento da capacidade de pensar.

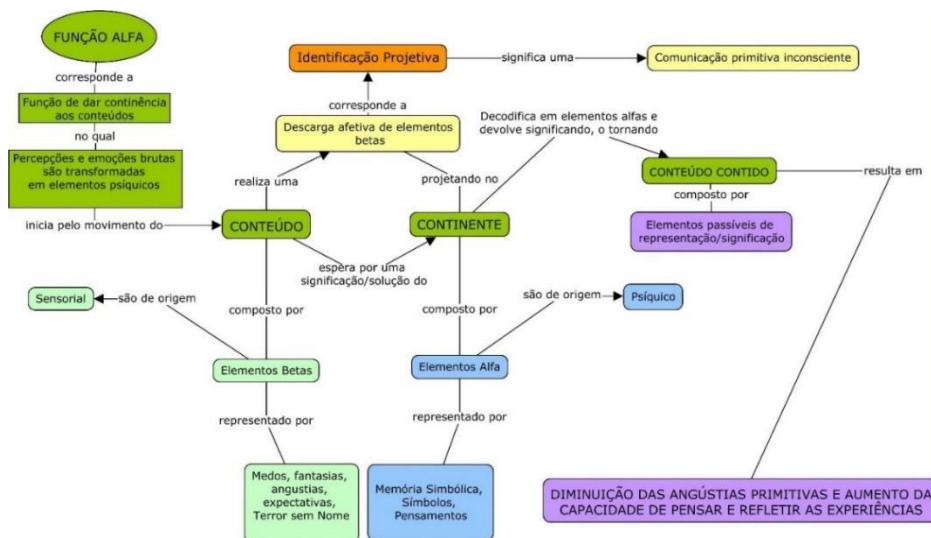


Figura 1 - Mapa conceitual da função alfa com identificação projetiva
Fonte: Dos autores, 2021

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

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

É importante enfatizar que há uma distinção entre uma aquisição cumulativa de conhecimentos e a obtenção de um estado mental de sabedoria em que os conhecimentos foram adquiridos mesclados com experiências emocionais e servem para ser pensados, elaborados e correlacionados com os fatos da vida (Zimerman, 2008, p. 132).

Para tal, a capacidade de rêverie materna (Bion, 1991), que influi na capacidade da criança de formar símbolos e desenvolver uma linguagem, somado a pulsão epistemofílica referente ao desejo de conhecer, ao impulso de ser curioso (Klein, 1996), propiciarão um desenvolvimento cognitivo mais ou menos bem-sucedido.

Bion (1991) conceitua essa experiência emocional de vínculo K (knowledge), ou seja, o vínculo do conhecimento. Quando a mãe consegue realizar a função alfa de dar uma continência para as emoções da criança, essa criança consegue aprender com as experiências negativas e positivas oriundas das privações e frustrações. Caso contrário, isto é, quando a mãe é incapaz de rêverie, a criança não consegue obter significação para suas emoções betas, o que impede uma introjeção da função de aprender com a experiência (Zimerman, 2008). Dessa forma, no lugar do vínculo K, passa a se desenvolver um negativo de K (-K), que nega o conhecimento. Toda curiosidade passa a ser intrusiva, sádica, há uma obstrução da inteligência e uma agressividade aos vínculos (Bion, 1991). Vale ressaltar que o negativo do conhecimento não significa a ausência do mesmo (Zimerman, 2008). Aqui, somos lembrados da citação de Lacan (1979), ao nos dizer sobre uma condição humana, que é um desafio ao ensino e aprendizagem, a paixão à ignorância.

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

A seguir, apresenta-se uma tabela com um resumo ilustrativo sobre as relações continentes e não continentes (Tabela 1).

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

Tabela 1 - Resumo das relações continente e não continente

Fonte: Dos autores, 2021

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

Posto isto, daremos continuidade na compreensão dos conceitos que solidifica o entendimento dos resultados da pesquisa, com a introdução da ideia de que a sala de aula compreende um ambiente grupal.

Teoria de Grupos

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

os referenciais que temos explorado em nossa análise têm nos permitido ponderar que a base de uma inserção grupal assenta-se no fato de que propor ‘métodos diferenciados’ implica um deslocamento dos lugares e posições assinaladas aos alunos e professores, e que essa mudança resulta em angústias que deverão ser sustentadas, inicialmente, pelo docente e, a seguir, pelo grupo e pela escola. (Barolli, Valadares & Villani, 2007, p. 267)

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

Bion (1975) conceitua e designa a dinâmica do campo grupal, estabelecendo dois níveis simultâneos, opostos e interativos de operação, são eles: “Grupo de trabalho” e “Grupo de Base” ou de “Pressupostos Básicos” (Zimerman, 2008). Segundo Zimerman,

O “grupo de trabalho” está voltado para os aspectos conscientes de uma determinada tarefa combinada por todos os membros do grupo, e, se quisermos comparar com o funcionamento de um indivíduo, equivale às funções do ego consciente operando em um nível secundário do pensamento (conforme a concepção de Freud) (Zimerman, 2008, p. 109).

Bion (1975) também estabelece o conceito de mentalidade grupal como um pensamento que se torna comum a todos do grupo, bem como um objetivo que se torna unânime. Há uma espécie de aptidão que faz parte da vida mental presente nos grupos, nomeada por Bion (1975), de valência. Esse é um conceito retirado da química para denotar a capacidade que os indivíduos têm de realizar combinações entre os membros, de forma inconsciente. É a valência que possibilita que o sujeito, quando está em grupo, se organize de forma espontânea e involuntária em um pressuposto básico e atue em consonância com o mesmo (Zimerman, 2008).

É importante entender que a valência (Bion, 1975) é um conceito que pode ajudar os professores a valorizarem e respeitarem as dinâmicas de funcionamento do grupo, de forma a entender que mudanças internas provavelmente ocorrerão quando o professor perceber que nos formatos espontâneos, a mentalidade grupal obstruiu o funcionamento do grupo em direção a um grupo de trabalho (Bion, 1975). Portanto, existe uma razão para manter ou não os subgrupos, e o motivo deve levar em consideração a maturidade dos membros, as ansiedades, as afinidades, as formas de participação e quaisquer outros fatores que buscam ofertar ao grupo, munções que atendam ao propósito e razão de existir do mesmo. Desta forma, o professor, junto com o grupo, deve refletir sobre as identidades dos subgrupos e como eles estão facilitando ou dificultando o alcance dos objetivos do grupo como um todo.

Ainda neste contexto, a partir de suas experiências e pesquisas de campo, Bion (1975) também elabora o conceito de espírito de grupo, sendo este legitimado por características de capacidades afetivas, reconhecimentos, autonomias, tradições que orientam uma identidade grupal (Zimerman, 2008). No que se refere ao espírito de grupo, Bion (1975) descreve características, que foram, posteriormente, em um trabalho, organizadas por Zimerman (2008), da seguinte forma,

Cabe destacar as seguintes oito características: um objetivo comum de todos os componentes; o reconhecimento dos limites do grupo e das posições e funções do

grupo em relação a outros grupos; a capacidade para absorver e perder membros; a liberdade e o valor com relação aos subgrupos que se formam; a valorização das individualidades dentro do grupo; a capacidade para enfrentar o descontentamento interno; a tradição do grupo como possível oposição ao surgimento de ideias novas deste grupo; o líder e o grupo comungando de uma mesma “fé” (Zimerman, 2008, p. 109).

Antes de prosseguir, é necessário ressaltar que o conceito de “fé” proposto por Bion (1975), não se refere à religiosidade, mas a uma capacidade, tanto inata quanto adquirida, no processo de introjeção da rêverie materna, de acreditar em uma realidade que ainda não se conhece ou não está ao seu alcance. Essa “fé” acrescenta ao bebê, em sua relação primeva com a mãe, a capacidade de tolerar a falta do seio e postergar suas necessidades de satisfação imediata.

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

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

O pressuposto básico nomeado de dependência, denota a culpa da posição depressiva como principal atributo, sem anular outros afetos e buscas, e, portanto, de acordo com Zimerman (2008, p. 109) “proteção, segurança e uma alimentação espiritual (espírito de grupo)”. Assim sendo, elege um líder carismático que cumpra essa função de segurança, no qual o grupo se posiciona nas palavras de Zimerman (2008, p. 109), “com características parasitárias, simbióticas”. Neste pressuposto, o líder recebe uma exaltação e é a única pessoa a ser considerada, assumindo que qualquer benefício só pode vir do líder e de mais nenhum outro membro do grupo. O líder é visto como o messias (Bion, 1975).

O pressuposto de “Luta e Fuga” aborda uma condição no qual o inconsciente grupal está dominado por ansiedades paranoides (Zimerman, 2008).

[...] a totalidade grupal mostra-se altamente defensiva e “luta”, com uma franca rejeição contra qualquer situação nova de dificuldade psicológica, ou os componentes do grupo “fogem” dela, criando um inimigo externo a quem atribuem todos os males, e contra quem, por isso, ficam unidos. O líder requerido por esse tipo de suposto básico grupal deve ter características paranoides e tirânicas (Zimerman, 2008, p. 110).

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

O pressuposto de acasalamento é aquele cujo principal atributo é a esperança messiânica depositada em uma ou mais pessoas, ideias e ou acontecimentos, que salvarão o grupo de suas dificuldades. É um grupo passivo, porém com defesas maníacas. De acordo com Bion (1975), as ideias otimistas verbalmente expressas, são racionalizações que intencionam efetuar um deslocamento com os sentimentos de culpa. Este pressuposto somente permanece como tal, enquanto nada é alcançado, e permanece o sentimento de esperança. O líder deve compreender certo misticismo.

Em resumo, a dinâmica de funcionamento de um grupo estrutura-se a partir de duas forças polarizadas, uma em direção a um esforço orientado e a outra em direção a uma resistência do desenvolvimento, levando o grupo a se posicionar em pressupostos básicos. Envolve uma partilha de emoções que são experimentadas em uma combinação característica de cada suposição ativa.

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

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

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

METODOLOGIA

Considerando-se o quadro teórico anteriormente exposto de interconexão entre psicanálise e formação de professores, esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como objetivo investigar as contribuições do referencial psicanalítico para a compreensão da linguagem inconsciente presente na relação professor e aluno, no interior de um grupo de professores em formação inicial.

Uma vez que pesquisas sobre interações entre educação e psicanálise vem sendo produzidas por pesquisadores de áreas que não prioritariamente a psicanálise, mostrou-se pertinente buscar, no campo da educação, por uma abordagem metodológica que promova um processo de análise de dados correlato a regra fundamental da psicanálise, permitindo, assim, uma coerência epistêmica, bem como expandir aportes para pesquisas futuras neste contexto. É importante ressaltar aqui, que a regra fundamental da psicanálise usada em pesquisas científicas, não possui o mesmo formato e a mesma finalidade da clínica psicanalítica, portanto, o que a valida nessa configuração é a interpretação dos discursos livres a partir da premissa do inconsciente.

A associação livre, é como uma ideia que irrompe, é um convite a uma fala livre que tenha espaço suficiente para o surgimento de um desconhecido e, como apresenta Bion (1896), de uma coisa em si, uma realidade última. Não se busca intencionalmente uma coisa, mas observa o surgimento de algo que ainda vai vir a ser, como um devir constante. Ao explorar a psique, Bion (1896) propõe um método e uma abordagem, cujas diretrizes sugerem adotar uma postura próxima à fenomenológica (Abreu-Bernardes & Freitas de Jesus, 2015).

Diante do exposto, percebemos que seria válido recorrer a uma metodologia de investigação que abraçasse uma crítica da visão cientificista ou caricata da ciência positivista, retornando para a intencionalidade da consciência (Husserl, 2008) e que pudesse proporcionar uma análise em consonância com pressupostos da psicanálise bioniana, no entanto, indo além, expandindo assim para outras áreas do conhecimento. Sendo assim, recorreremos à fenomenologia (Bicudo, 1994).

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

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

Como o psiquismo humano se apresenta de forma muito complexa, com aspectos que não podem ser atingidos diretamente pela observação externa, a abordagem fenomenológica na pesquisa qualitativa é uma alternativa rigorosa de contraposição à tradição de pesquisa positivista, que representa em elevado grau um envolvimento do pesquisador com o ato de pesquisar (Fini, 1997).

A palavra fenômeno diz respeito a tudo aquilo que pode ser observado na natureza e significa aquilo que se mostra, que se manifesta (Bicudo, 1994). De acordo com Bicudo (1994, p. 17) “é o que se manifesta para uma consciência”, é a intencionalidade, ou seja, é estar voltado para algo de forma atenta. E como modo de investigação, a fenomenologia refere-se à descrição do fenômeno e à detecção de invariantes em diferentes descrições, de modo que uma reflexão sobre tais invariantes, embasada na inteligibilidade do que permitem compreender, conduz à essência do fenômeno, desvelando “isto que existe” pelo modo “como

existe” (Bicudo, 2000).

A vivência, ou experiência de vida, é um destes fenômenos, só podendo ser alcançada pelo próprio sujeito. As situações vividas por um sujeito não possuem um significado em si mesmas, mas adquirem um sentido para quem as experiencia, o que se encontra relacionado à própria maneira de existir (Forghieri, 1993). O mostrar-se não se dá em um primeiro olhar, mas dá-se na busca atenta e rigorosa do pesquisador que interroga e procura para além da aparência, insistindo na busca pelo característico, básico, essencial do fenômeno (Bicudo, 1997).

É importante ressaltar que para alcançar um rigor científico, a fenomenologia, enquanto uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa é, de acordo com Bicudo (2000, p. 71), “um pensar a realidade de modo rigoroso”. E a realidade na fenomenologia, “é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (Bicudo, 1994, p. 18). Sendo assim, podemos dizer que a fenomenologia é compreender, interpretar e comunicar algo de modo atento e rigoroso, ou seja, é significar o sentido da consciência com o objeto (Husserl, 2008). É rigorosa ao interrogar, questionar e buscar algo característico, e sendo assim, permite investigar discursos, se estabelecendo no âmbito da intersubjetividade (Bicudo, 1994).

Na abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, a obtenção dos dados da experiência ocorre a partir das descrições de sujeitos que vivenciam tais experiências. Os dados não existem a priori, mas são constituídos na experiência do sujeito que vivencia. São buscados significados de eventos vividos pelos sujeitos de pesquisa, obtidos das percepções que o sujeito tem do que está sendo investigado (Fini, 1997).

Para ter acesso e desvendar uma experiência, o pesquisador precisa de informações a respeito da situação vivida, fornecidas pela própria pessoa. Este tipo de investigação apresenta-se como um desafio ao método experimental que se volta para a observação de fatos considerados em si mesmos (Forghieri, 1993).

Nessa direção, Suart Júnior (2016) mostra que,

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

Neste sentido, a formação de professores no interior de um grupo interdisciplinar atrelado ao programa Residência Pedagógica foi escolhida como a vivência a ser analisada dentro do desenho de relação entre psicanálise e formação de professores.

Caracterização do contexto e dos instrumentos de constituição de dados para a pesquisa

Diversos cursos de formação estão propondo ambientes e momentos formativos que promovam um processo reflexivo sobre a própria prática docente, de forma a estabelecer vínculos com as experiências vividas. Neste contexto estava o projeto do subgrupo química do Programa Residência Pedagógica, cujos integrantes são o público-alvo desta investigação. Importante salientar que o subprojeto estava associado a uma proposta Interdisciplinar, Filosofia-Química, de uma Universidade Federal Mineira.

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

O projeto Residência Pedagógica, subgrupo química, apresentava uma metodologia que oferecia oportunidades aos professores em formação inicial de problematizar a prática docente no que se refere aos dilemas teoria-prática, no que tange às dimensões históricas, sociais e culturais da escola, associando-as à teoria de currículo, bem como possibilitar que os futuros professores refletissem sobre as fundamentações teóricas relacionadas a abordagens de ensino que estimulassem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e argumentativas, congruentes à alfabetização científica e o ensino por investigação. E para tal, eram realizados encontros semanais para discussão sobre artigos que fundamentassem as ações a serem desenvolvidas, bem como a elaboração e o desenvolvimento de sequências de aulas interdisciplinares, para posterior análise sobre a própria prática, por meio da gravação das gravações.

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

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

Isso não significa que a subjetividade, e até mesmo um suporte afetivo, inconsciente ou consciente, não estivesse acontecendo nas relações da RP subgrupo química. No entanto, estudar e problematizar sobre essa dimensão, partindo de um referencial psicanalítico que pressupõe que essas dimensões influenciam no processo de ensino e aprendizagem, possibilitaria uma experiência de reflexão significada e, não somente, empírica.

O subgrupo em questão era formado por 8 residentes (Olívia, Tayane, Daniela, Andréia, Ulisses, Nathan, Rafaela e Bianca), 2 preceptores (Carol e Júnior) e duas Coordenadoras (Angelina e Eliza), cujos nomes aqui citados são identificadores utilizados para manter o sigilo pertinente à pesquisa. Todos os residentes estavam cursando Licenciatura em Química, e todos já haviam participado de outros projetos de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a mesma orientadora da RP.

Este estudo buscou integrar conhecimentos existentes, ampliando a possibilidade de alcançar novos conhecimentos. Para tal, realizamos um estudo qualitativo que, de acordo com Lüdke e André (2013, p. 14), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada” e, portanto, se caracteriza por enfatizar mais o processo do que o produto.

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

A pesquisadora psicanalista foi apresentada ao grupo RP subgrupo química, no início do projeto, para que os bolsistas e preceptores ficassem a par dos objetivos desta pesquisa. Portanto, a sua presença pode ter, inicialmente, intimidado os participantes, que ao longo das reuniões demonstraram estar mais à vontade e, na maioria dos encontros seguintes, o clima era de que ela fazia parte do grupo. Dessa forma, a pesquisadora psicanalista participou dos encontros semanais do grupo e, para obter as fontes de informações qualitativas para a pesquisa, observou, realizou anotações e gravou os encontros para posterior análise. É importante destacar que o grupo RP era coordenado por um dos autores deste trabalho.

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

Além das reuniões do grupo, a pesquisadora psicanalista realizou dois encontros, que foram combinados previamente com os bolsistas e que ocorreram fora do horário das reuniões semanais do grupo, denominados de “encontros mediados”, bem como uma entrevista com cada participante.

As ações e os objetivos dos momentos e da entrevista estão descritos na Tabela 2 a seguir:

Momentos	Objetivo
1º Encontro Mediado com o grupo	- Socialização dos professores em formação com a pesquisadora e apresentação do planejamento - Contextualização da pesquisa
Entrevistas semiestruturadas individuais	Perguntas que, - Possibilitassem caracterizar os respondentes; buscassem reflexões sobre a formação docente; -Buscassem compreender a visão dos entrevistados sobre o formato, expectativas e percepções do Projeto Interdisciplinar RP subgrupo química, -Buscassem aspectos subjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem.
2º Encontro Mediado com o grupo	- Levantar e compreender a visão que os professores em formação inicial apresentavam sobre a prática docente, sobre o ensino de ciências e sobre seu próprio processo reflexivo, problematizando aspectos subjetivos presentes no ensino e aprendizagem e a linguagem inconsciente da relação professor e aluno, usando como principal fundamentação teórica, o conceito de continente e conteúdo e ambiente grupal de Bion (2004).

Tabela 2 - Resumo dos Encontros

Fonte: Dos autores, 2022

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas pela plataforma online Google Meet, com a prévia autorização dos entrevistados. Para Maia (2020, p. 19) esse tipo de entrevista é um “roteiro de questões ou tópicos, que apresentam flexibilidade na formulação e dependem da dinâmica da entrevista”. Isso permite uma fala mais livre, mesmo que orientada.

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

Destaca-se que uma entrevista piloto passou por validação com um grupo de três pesquisadores, mestrandas e com a pesquisadora orientadora (Lüdke & André, 2013).

O período de inserção desta pesquisa no interior do grupo compreende o período de isolamento social impelido pela Pandemia de Covid-19 entre os anos de 2020 e 2021, o que ocasionou o desenvolvimento das atividades de planejamento, encontros e execução, para o modo remoto.

É importante ressaltar que a pesquisa foi submetida ao comitê de ética pela plataforma Brasil CAAE: 37372720.2.0000.5148 e o parecer do comitê de ética foi favorável à realização da pesquisa.

Considerando-se os momentos de coletas de dados, as gravações foram transcritas e em seguida foram então analisadas a partir da fenomenologia, cujos passos descrevemos a seguir.

Caracterização do processo de constituição de dados

A análise dos dados, apoiada pela fenomenologia, foi baseada nas orientações de Bicudo (2011) e Suart Jr (2016).

Segundo os autores, primeiramente, é necessário realizar uma leitura atenta às transcrições das entrevistas e do encontro mediado, em sua totalidade. Esta leitura deve ser repetida quantas vezes forem necessárias para que o pesquisador compreenda, existencialmente, o sentido das experiências vividas e descritas, abrindo-se o pesquisador de forma empática ao ponto de vista do qual o depoente fala.

Tomado contato com a descrição e feita esta primeira aproximação, o pesquisador deve colocar em evidência, sentidos que detecte como importantes, a partir de uma orientação com relação à sua proposição de pesquisa. Outros pesquisadores poderão destacar outros sentidos, pois estes não são rígidos, mas são destacados pelo próprio pesquisador. Eles devem ser discriminados espontaneamente quando o pesquisador perceber uma mudança de significado na situação vivida relatada pelo sujeito. Bicudo (2011) denomina essas evidências como unidades de sentido.

A partir das unidades de sentido, o pesquisador deve, reunindo sentidos colocados em evidência

dentro destas, estabelecer Unidades de Significado. Estas são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando distinções da totalidade da descrição. Elas não se encontram no texto, mas são sim articuladas pelo próprio pesquisador. Seu papel é transformar as expressões de linguagem cotidiana em uma linguagem condizente com aquela do campo de inquérito do pesquisador, mediante um procedimento de análise dos significados das palavras, de reflexão e de variação imaginativa. Então, se efetua uma síntese de unidades de significado, expressa em linguagem proposicional.

As unidades de significado constituídas por meio deste procedimento são entendidas como constituintes, e não elementos. Um constituinte é uma parte determinada que está mergulhada no contexto. Um elemento é uma parte determinada, cujo significado é muito mais independente do contexto. O ponto mais importante em relação às unidades de significado é que estas não estão no texto, existem somente em relação à atitude e aos parâmetros do pesquisado.

A transformação da descrição completa em uma descrição das unidades de significado em linguagem psicológica toma lugar, basicamente, por meio de um processo de reflexão e variação imaginativa.

O procedimento de análise das descrições abrange dois modos: análise ideográfica e a análise nomotética. Ambas efetuam reduções sucessivas, segundo Bicudo (2011, p. 58) “do dito e interpretado, buscando as estruturas das experiências vividas que revelam o modo de ser do fenômeno”.

A análise ideográfica refere-se à representação das ideias dos sujeitos, à descrição individual do ideário, ao isolamento das unidades de significado. Ao passar desta análise para uma análise geral, tem-se então, a análise nomotética. Aqui se busca compreender as convergências e divergências das descrições individuais.

As convergências temáticas são então apresentadas como constructos denominados categorias abertas formadas por grandes convergências de invariantes de múltiplas reduções exercidas pelo pesquisador. Estas então indicam os aspectos estruturantes do fenômeno investigado abrindo-se para a metacompreensão a partir do interrogado, do percebido, do analisado, do diálogo estabelecido na intersubjetividade (Bicudo, 2000).

RESULTADOS

No contexto da pesquisa fundamentada pela abordagem fenomenológica, a partir das unidades de significados, seguindo assim, as reduções, foi possível constituir duas categorias abertas, “Linguagem inconsciente na relação professor e aluno” e “Formação docente”. Neste artigo apresentamos as contribuições referentes à análise da primeira categoria aberta, “Linguagem inconsciente na relação professor e aluno”, cujos dados, organizados a partir da fenomenologia, são então discutidos a partir de uma abordagem psicanalítica centrada especialmente nas contribuições de Bion, anteriormente expostas.

A Tabela 3 mostra os resultados obtidos. A partir de agora, os dados advindos da estruturação proposta pela fenomenologia, são apresentados e discutidos a partir de referenciais teóricos suscitados pela própria estrutura imposta pela análise nomotética.

Compreendendo que o processo de formação docente ocorre a partir de diferentes experiências, temos que este percurso se dá de forma concomitante no âmbito individual como também em grupo (Alarcão, 1997). Desta forma, de posse dos aspectos conscientes presentes na proposta de formação da RP, subgrupo química, iremos analisar, a partir dos discursos dos professores em formação, diferentes vértices de percepção da mentalidade grupal apresentada. Esses discursos estão representados por números, após a primeira letra do nome do bolsista, indicando sua localização nas transcrições literais das falas dos residentes.

Como mostra a Tabela 3, o processo de reflexão neste grupo é orientado pelas professoras formadoras, consideradas líderes do grupo RP, por grande parte dos residentes. Durante as entrevistas não houve uma legitimação correspondente entre a liderança da coordenadora, Angelina, responsável pelo cadastro do projeto e por sua coordenação, e a coorientadora Elisa. Ou seja, alguns residentes consideram que ambas exercem uma liderança no grupo, enquanto outros posicionam somente a coordenadora, Angelina, enquanto líder. Dessa forma, o texto a seguir discorre a partir das unidades de significados “Suposições básicas um olhar para o líder”, que mostra comportamentos, percepções e visões do líder, ou seja, da orientadora da RP, subgrupo química, seguido de “Suposições básicas um olhar para o grupo” que aborda o funcionamento do grupo no que se refere à mentalidade grupal, ou seja, dizem respeito a comportamentos, ansiedade e afetos inconscientes que permeiam o grupo.

Categoria Aberta	Invariante da 2ª redução	Invariante da 1ª redução	Unidades de Significado
Linguagem inconsciente na relação professor e aluno	Ambiente Grupal	Suposições Básicas, um olhar para o grupo (Entrevista)	N21, N26; O14; O15. T22; T24; T27; N22; N24; N25, T23; T31; D21; D29; D30; A27; A30; A31; A33; U11; U14; U15
		Suposições Básicas, um olhar para o grupo (Conversa Mediada)	T98; T110, N101, A102; U103; R104
		Suposições básicas, um olhar para o Líder	N19; O13; O14; T22; T24; T27; T31; T32; D20; A26; A34; U13; U14; U22; U25
		Conflitos c/ a interdisciplinaridade (entrevista)	U16; N13; N18, N21, O15; T19; T26; A28; U16; U19
		Conflitos c/ a interdisciplinaridade (conversa mediada)	U50; T52; R54; B55
		Valência (entrevista)	U18; N24; N25; T23; T28; T30; O19; A29; A33;
	Valência (conversa mediada)	T96; T98;	
	Função Contínua e Conteúdo	Movimento de identificar e aliviar (entrevista)	N31; T14; T15; T31; T32; T34; T41; N26; N28; D31; D32; D36; D37; A36; A37; O25; U21; U23; U32
		Movimento de identificar e aliviar (conversa mediada)	U44; T46; T84; T86; N75
		Medos e Angústias (entrevista)	N18; N30; N32; T36; T37; D34; D35; O28; A19; A22; A38; U27; U28
		Medos e Angústias (conversa mediada)	T35; B36
		Experiências aliviadas (conversa mediada)	T84; T78; U79; T80; N81

Tabela 3 - Compilação dos resultados obtidos

Fonte: Dos autores

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

T:22 Normalmente pela Angelina. Pela Elisa e pela Angelina, eu acho que desde quando a gente estava no presencial que a gente tinha reuniões com a Angelina, e que ela falava assim, “Estou cadastrando um projeto na RP”. Então desde o cadastro deste projeto, ela já tinha as ideias do que trabalhar, de como trabalhar. É claro que, principalmente nos últimos encontros, ela está dando muita abertura pra gente trazer temas diferentes para o que a gente quer pro próximo módulo, por exemplo. Mas, pensados principalmente por ela lá atrás, quando foi cadastrar o projeto.

É possível perceber que, mesmo ao incluir Elisa, Tayane não discorre de que maneira a coordenadora participa, e sua fala mantém o foco na Angelina. Tayane posiciona Angelina como aquela que sabe o que fazer, o que nos remete a posição transferencial de sujeito suposto saber (Lacan, 1998). É válido ressaltar que antes de participar da RP, Tayane já havia participado de outros projetos, no qual Angelina era a coordenadora, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e Programa de Reflexão Orientada – PRO. Desta forma, o vínculo que Tayane e outros residentes construíram com a coordenadora, antecede o projeto da RP. Sendo assim, o deslocamento do saber depositado na coordenadora pelo o que a psicanálise nomeia de transferência (Freud, 1914), é simbolizado nos significantes “lá atrás” (T22), nos levando a um saber anterior.

A transferência compreende atualizações de experiências afetivas primeiras nas relações do

presente, e no contexto escolar, o professor pode assumir, transferencialmente, o papel parental, que carrega para cada sujeito uma realidade psíquica (Freud, 1914). Neste sentido, Lacan (1998) sustenta que a transferência é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, no qual o sujeito coloca-se na posição daquele que “não sabe”, enquanto assenta o professor na posição de “quem tem um saber”, sujeito suposto saber.

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

Posto isto, vamos retomar a fala de Tayane (22), “desde quando a gente estava no presencial que a gente tinha reuniões com a Angelina”. Nos deparamos aqui, com um mecanismo característico da transferência (Freud, 1914), de condensar afetos de diferentes fatos psíquicos, ou seja, a posição de sujeito suposto saber ocupado pela Angelina, condensa diferentes momentos da formação de Tayane. Outro momento da entrevista, valida a análise apresentada, ao ser questionada se Tayane se sente acolhida pela coordenadora, e a residente assim discorre,

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

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

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

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

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

Portanto, Nathan ilustra tanto a condensação de diferentes momentos formativos com a professora coordenadora, como também ilustra a transferência enquanto um fenômeno que atualiza na figura da professora o papel parental de mãe. A figura parental reeditada nos ambientes de grupo como parte da transferência pode ser ilustrada também na fala de Olívia, ao caracterizar os membros do grupo como “pessoas familiares para mim” (U21).

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

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

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

No entanto, iniciamos a discussão apontando para uma divergência na legitimação da liderança entre coordenadora e coorientadora. É possível perceber que os seis entrevistados construíram durante o percurso formativo vínculos afetivos positivos com ambas as professoras (Freud, 1914). Não obstante, dois residentes apresentam uma percepção da coordenadora e coorientadora como uma liderança compartilhada (O13; U13), enquanto outros dois não posiciona a coorientadora como líder e demonstram sentir falta de um

posicionamento mais participativo (N27; T31)

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

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

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

Outros dois residentes não apresentam discursos que efetivam a liderança da coorientadora, mas a posicionam como um apoio ao grupo (D20; I). Essa percepção é reiterada por Tayane, ao apresentar uma visão dos professores preceptores Junior e Carol (T31).

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

Esse sentimento de intimidação percebida por Tayane, também era percebida pela pesquisadora psicanalista nas reuniões que participou, e é um aspecto subjetivo inconsciente que aparentava ser partilhado pelos preceptores e coorientadora, perante a presença da coordenadora Angelina, o que nos leva a pensar nos aspectos inconscientes dos pressupostos básicos de um formato de grupo apresentado por Bion. É válido dizer que a forma como o grupo compreende os vínculos com todos os professores da RP, sofre algumas alterações à medida que as reuniões aconteciam.

Na mesma semana em que estava acontecendo as entrevistas, alguns residentes demonstraram que, apesar de as atividades serem propostas majoritariamente pela coordenadora Angelina, a coordenadora estava pedindo sugestões e críticas às reuniões (U13, N13). Desta forma, é possível dizer que coexistia uma demanda por parte da coordenadora pela participação dos membros do grupo, como também uma passividade destes membros em relação à coordenadora.

As compreensões dos vínculos afetivos das relações dos residentes com os professores formadores, bem como a percepção da professora coordenadora, nos levam a buscar um amparo nas suposições básicas que Bion descreve enquanto um segundo nível de funcionamento grupal (Bion, 1975).

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

Antes de compreender o que leva a esta inferência, é válido pontuar que no momento da conversa mediada, foram apresentados os tipos de suposições básicas descritas por Bion (1975) e em seguida se questionou em qual dos tipos de grupos os residentes percebiam a RP, todos eles afirmaram que a compreendem no pressuposto de dependência (T100; N101; A102; U103; R104; B105).

Este pressuposto também é caracterizado pela passividade e dependência do grupo em relação ao líder, característica esta, encontrada nas percepções dos residentes do grupo RP, retratada nos parágrafos acima. Partindo deste entendimento e apoiados pelas análises das descrições, bem como das participações da pesquisadora psicanalista nas reuniões do grupo RP subgrupo química, é possível dizer que a coordenadora Angelina é vista como aquela que além de apresentar um saber, é objeto de transferência dos residentes como, também, é àquela ou a única que irá possibilitar a razão da existência do grupo.

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

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

Portanto, o grupo realiza com a coordenadora uma identificação projetiva (Bion, 1994), caracterizada por uma linguagem primitiva inconsciente, que busca uma significação das experiências vivenciadas no processo de formação docente do grupo RP. Essa linguagem se estabelece nas relações continentais conteúdos (Bion, 1994; Dupas, 2008), nas quais os residentes assumem a posição de conteúdo, enquanto Angelina assume a posição de continente. Essa função continente conteúdo foi levantada na análise fenomenológica nas unidades de significado *Movimento de identificar e aliviar* e *Experiências aliviadas* descritas como um movimento realizado pelo professor formador de ofertar uma significação sobre a experiência vivida pelo professor em formação inicial, uma experiência de “ser contido”, ou seja, transformações que permitem uma capacidade de tolerar, de pensar, elaborar soluções e (re)criar discursos.

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

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

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

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

envolve a obtenção de dados ia (37) também, apresenta dificuldades, ao dizer que já sentiu necessidade de falar com Angelina e mesmo assim não o fez

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

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

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

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

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

A sensação de alívio apresentada pelo residente é uma resposta frente a angústia, ou seja, é como

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

Portanto, colocar “em ordem” (N31), se acalmar frente às ansiedades, propicia aprender com a experiência, realizar um vínculo k positivo, tolerar angústias frente ao novo e manter o uso da capacidade intelectual. Dessa forma, quando a coordenadora permite que os residentes, de forma individual, bem como nos grupos, expressem suas emoções frente às atividades e às sequências de aulas propostas, “a gente sempre começa as reuniões com a palavra dilema né, dilema, angústia, ela sempre pergunta” (N13), o grupo consegue voltar a funcionar como grupo de trabalho (Bion, 1975).

Outra característica que orienta a identidade grupal da RP, é o que Bion (1975) nomeia de valência, conceito oriundo da química, usado por Bion para denotar a capacidade que os indivíduos do grupo possuem para realizar combinações entre os membros de forma inconsciente. Portanto, uma das unidades de significados suscitada na análise fenomenológica é a *Valência*. Essas combinações eram ilustradas pelos subgrupos formados na RP, que apresentavam dois formatos, um de forma espontânea e outro a partir da orientação da coordenadora Angelina. As combinações espontâneas eram nomeadas pelos residentes como “panelinhas” e foi possível perceber diferentes percepções dos residentes referentes aos subgrupos. Ulisses comenta que,

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

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

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

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

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

D26: O meu comportamento muda sim, quando muda o grupo. Existem grupos que eu tenho mais afinidade e neste eu participo mais. Tem outras pessoas que eu tenho menos intimidade e aí eu participo menos, depende do grupo também, porque tem grupo que é mais empenhado e a gente está ali participante, agora tem outros que é mais desmotivado. E aí parece que desmotiva todo mundo.

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

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

Dessa forma, é possível dizer que a coordenadora tenta manter a liberdade e o valor em relação aos subgrupos que se formam (Zimmerman, 2004), no entanto, é possível perceber que Angelina sente uma necessidade de reorganizar os grupos espontâneos na tentativa de alcançar uma formação compartilhada que abrace uma diversidade maior nas ideias e posturas dos residentes, modificando a dinâmica de participações, evitando que surgissem, nas palavras de Silva e Villani (2008, p. 23), “estereótipos dentro do grupo, tais como: sempre o mesmo aluno fala, sempre o mesmo faz tudo sozinho, ou, ainda, sempre o mesmo não faz nada”. E, apesar desta reorganização gerar incômodos e desconfortos, os residentes entendem que existe uma motivação maior nesta escolha, como se, de acordo com Zimmerman (2004, p. 109), “líder e grupo compartilhassem de uma mesma fé”.

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

Além dos subgrupos que se formava dentro da Residência Pedagógica (RP), subgrupo química, o grupo ainda apresenta uma proposta interdisciplinar, na qual os residentes da química precisam desenvolver sequências de aulas interdisciplinares com os residentes da Residência Pedagógica (RP), subgrupo filosofia. Recorremos às autoras Pennachin e Altarugio (2015), para ilustrar que a temática da interdisciplinaridade deve ser vista como construção de um saber estruturado pelo diálogo.

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

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

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

É possível dizer que o diálogo, apresentava conflitos entre os grupos química e filosofia e, desta forma, os grupos criam defesas e resistem ao desenvolvimento do projeto interdisciplinar, o que nos remetem ao conceito bioniano de parte psicótica da personalidade (Bion, 1986). Vamos lembrar que este não é um conceito que aborda um diagnóstico clínico, mas um interjogo entre estados mentais, no qual a parte psicótica da personalidade corresponde a substituição da capacidade de pensamento pelo uso da onipotência, ou seja, o sujeito tudo sabe.

Dessa forma, o sujeito passa a adotar comportamentos menos pensados, produzindo estagnação, regressão e mecanismos defensivos. Este comportamento no grupo impossibilita que o propósito real seja alcançado, como dito por Ulisses (U50) “então a gente acabou fazendo a sequência do nosso jeito e a filosofia programou a aula deles do jeito deles”, ou seja, não alcançaram uma integração comunicativa entre as sequências de aulas propostas.

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

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

entrevista discorre,

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

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

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

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

T52: [...] eu até comentei com alguns, que eu estava me sentindo uma egoísta, eu pensei: “meu Deus, eu quero impor uma metodologia, uma sequência, um trabalho que eles não concordam.”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tayane apresenta a mesma ideia ao dizer que,

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições do referencial psicanalítico para a compreensão da linguagem inconsciente presente na relação professor e aluno, no interior de um grupo de professores em formação inicial. Para isso, foram utilizados os conceitos de continente e conteúdo e ambiente grupal advindos da abordagem psicanalítica bioniana (Bion, 2004). Como forma de acesso ao problema, foi utilizada a pesquisa qualitativa, orientada pela abordagem fenomenológica.

Os resultados apontaram ser possível identificar elementos que sugerem que os vínculos, de natureza subjetiva e inconsciente do grupo, influenciam nos comportamentos frente às atividades e a aprendizagem intelectual da proposta formativa.

Portanto, de posse da estruturação e descrição da experiência, é possível dizer que a análise fenomenológica apresentou dados que sustentaram a intenção de trabalhar com o referencial bioniano, ou seja, é possível dizer que o olhar de Bion contribuiu para a investigação do fenômeno formação docente ao fazer encontros que discursam sobre ambiente grupal e vínculos afetivos, entre professor e aluno e entre sujeito e conhecimento.

Neste sentido, as discussões das categorias abertas apresentadas evidenciaram o funcionamento simultâneo de dois níveis de operações mentais, na RP subgrupo química, no qual um deles está voltado para aspectos conscientes e o outro para aspectos inconscientes. Logo, foi possível identificar e descrever os aspectos conscientes voltados para as atividades propostas, reuniões, objetivos e abordagens de ensino. Enquanto os aspectos inconscientes foram observados a partir das descrições dos comportamentos, angústias e percepções dos residentes, no que se refere a vivência no grupo RP.

Assim, caracterizamos um funcionamento análogo ao de dependência, no qual, os futuros professores, frente ao novo ou frente ansiedades, se tornavam passivos e esperavam uma continência da orientadora do grupo, legitimada como uma líder que traduz segurança e recebe forte enaltecimento dos membros do grupo. Angelina é vista como àquela, ou a única, que irá possibilitar a razão da existência do grupo. Os vínculos estabelecidos pelo grupo adquirem, em muitos momentos, uma natureza simbiótica, na qual os membros do grupo dependem da líder e se posicionam de forma passiva, esperando que a líder conduza as reuniões e tarefas.

No entanto, é possível perceber que a líder, em muitos momentos, cumpre a função alfa de decodificar e dar uma resposta às experiências emocionais sentidas pelos residentes, possibilitando que o grupo retorne às propostas de grupo de trabalho. Desta forma, a passividade dos residentes, coorientadora e preceptores, diminuem ao longo dos encontros, aumentando a pluralidade das participações e vínculos de subgrupos com a coordenadora e de uma preceptora também como líder.

A partir desses resultados, infere-se que identificar os desenhos de operações mentais nos ambientes de grupo, pode permitir apontar para uma responsabilidade do professor que vai além dos aspectos cognitivos, alcançando uma reflexão sobre a necessidade de orientar no suporte e na significação das ansiedades e afetividades próprias do processo de ensino e aprendizagem. Fica, portanto, evidente a importância de o docente, enquanto líder do grupo, ser capaz de identificar as defesas maníacas, significar, conversar e levar essas defesas para momentos de reflexões orientadas para evitar, assim, uma estagnação, desmotivação e ou regressão.

Esses aspectos reforçam as perspectivas anteriormente apresentadas em relação a importância de articulações de cunho psicanalíticas no interior de processos de formação docente, além de evidenciar a perspectiva bioniana como um importante referencial no auxílio de identificação e gerenciamento de trabalhos em grupo.

A presença de um profissional que se dedique ao estudo da psicanálise no papel de professor formador pode ser benéfica para promover transformações significativas no processo de formação de professores. Através de uma abordagem baseada na compreensão dos vínculos subjetivos e inconscientes presentes nas relações entre professores e alunos, a psicanálise pode contribuir para uma formação docente mais abrangente e sensível às complexidades emocionais envolvidas no contexto educacional. Ao investir em profissionais que se engajam nesses estudos, os cursos de formação docente podem oferecer uma base pedagógica, conceitual e emocional mais sólida, preparando os futuros professores para compreender o sujeito para além dos aspectos cognitivos.

Além disso, é sugerido que um acompanhamento mais próximo e a longo prazo, com a inclusão de coordenadora, coorientadora e preceptores, pode enriquecer o processo de reflexão na formação docente. Através de um maior número de conversas mediadas, os professores em formação têm a oportunidade de explorar de maneira mais aprofundada suas experiências e seus desafios, tanto objetivos quanto subjetivos. Essa abordagem ampliada permite uma compreensão mais holística do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando aos professores a lidar de forma mais ampla com as complexidades e demandas do ambiente escolar.

Para avançar em pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais que acompanhem o impacto das abordagens psicanalíticas na formação de professores ao longo do tempo. Essa abordagem permitiria a observação das transformações ocorridas e o desenvolvimento de intervenções mais eficazes na prática docente. Além disso, a realização de estudos em diferentes contextos educacionais e com grupos de professores em estágios variados de suas carreiras, poderia fornecer uma compreensão mais aprofundada das necessidades e desafios específicos enfrentados pelos professores em diferentes fases de formação.

Também consideramos que uma abordagem interdisciplinar pode ser explorada, integrando a psicanálise com outras teorias e práticas pedagógicas. Essa integração poderia enriquecer a compreensão dos processos de formação docente, fornecendo uma base teórica e prática mais ampla para os futuros professores. Desenvolver programas de formação que incorporem elementos psicanalíticos e ofereçam ferramentas práticas para lidar com aspectos subjetivos, relações interpessoais e desafios emocionais no ambiente educacional também é fundamental para preparar os professores em formação inicial de forma abrangente.

Por fim, ainda que o problema tenha sido abordado via psicanálise e a análise dos dados se dê a partir de categorias de um referencial psicanalítico, a pesquisa indica que a fenomenologia, abordagem de

pesquisa qualitativa já assentada no campo do ensino de ciências e educação matemática, se mostrou profícua no levantamento e na organização dos dados para as posteriores análises. Isso abre escopo para que outras pesquisas análogas busquem apoio na fenomenologia para abordagem de problemas correlatos.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Bernardes, S. T., & Freitas de Jesus O. (2015). Fenomenologia, psicanálise e processo educativo: entre a racionalidade e a emoção. *Barbarói*, (45), 156-172. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i0.5091>
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). *Sistema Integrado da Universidade de Lisboa*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/26593>
- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33(2), 281-295. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>
- Altarugio, M. H., & Villani, A. (2010). A experiência de uma formadora de professores de Química: analisando suas ações e reflexões num curso de educação continuada. *Ciência & Educação (Bauru)*, 16(3), 595-609. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300007>
- Assis, M. B. A. C. (2002). Psicanálise na formação de professores. Federação Psicanalítica da América Latina FEPAL. Congresso 2002 “*Permanências e mudanças na experiência psicanalítica*” (10). Cidade do México, México.
- Bandeira, H. M. M. (2006). Formação de professores e prática reflexiva. In: *IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*. Teresina, PI: Edufpi. <https://doi.org/10.30705/eqpv.v4i1.2259>
- Barolli, E. (1998). *Reflexões sobre o trabalho dos estudantes no laboratório didático*. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de <https://repositorio.usp.br/item/000994670>
- Barolli, E., & Villani, A. (2000). O trabalho em grupos no laboratório didático: reflexões a partir de um referencial psicanalítico. *Ciência & Educação (Bauru)*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132000000100001>
- Barolli, E., & Villani, A. (2006). Os discursos do professor e o ensino de Ciências. *Pro-Posições*, 17(1), 1-16. Recuperado de https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2351/49_dossie_villania_et al.pdf
- Barolli, E., Valadares, J. M., & Villani, A. (2007). Explicitando uma metodologia de pesquisa: a experiência de uma professora de Física revisitada. *Ciência Educacional*, 13(2), 253-271. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000200008>
- Bicudo, I. (1991). Educação Matemática e Ensino de Matemática. *Revista Temas e Debates*, 4(3), 31-42. Recuperado de <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/td/article/view/2605>
- Bicudo, M. A. V. (1994). Sobre a Fenomenologia. In M. A. V. Bicudo & V. H. C. Esposito (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. (15-22). Piracicaba, SP: Unimep. Recuperado de http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Sobre%20a%20fenomenologia.pdf
- Bicudo, M. A. V., & Esposito, V. H. C. O. (1994). *Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba, SP: Unimep. Recuperado de <http://www.mariabicudo.com.br/resources/LIVROS/PESQUISA%20QUALITATIVA%20EM%20EDUCACAO%20UM%20ENFOQUE%20FENOMENOLOGICO.pdf>
- Bicudo, M. A. V. (1997). Sobre a Fenomenologia. In M. A. V. Bicudo (Ed.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico (2a. ed.)*. Piracicaba, SP: Unimep. Recuperado de http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Sobre%20a%20fenomenologia.pdf

- Bicudo, M. A. V. (1999). A contribuição da fenomenologia à educação. In M. A. V. Bicudo & I. F. Cappelletti, (Orgs.). *Fenomenologia: uma visão abrangente da educação*. São Paulo, SP: Olho d'água. Recuperado de <http://www.mariabicudo.com.br/cap%C3%ADtulos-de-livros.php>
- Bicudo, M. A. V. (2000). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bicudo, M. A. V. (2011). Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. In: M. A. V. Bicudo (Org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Bion, W. R. (1966). *Os elementos da psicanálise: inclui O aprender com a experiência*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1962)
- Bion, W. R. (1975). *Experiências com grupos*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1961).
- Bion, A. (1991). *As transformações: A mudança do aprender para o crescer*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. Recuperado de <https://doceru.com/doc/xs1c1e5>
- Bion, W. R. (1986). Notas sobre a memória e desejo. Versão brasileira por P. C. Sandler e H. Fundamentem. *Jornal de Psicanálise*, 39, 33. Fórum. II, 3. (Trabalho original publicado em 1967). Recuperado de <https://spms.com.br/wp-content/uploads/2022/01/Bion-Notas-sobre-Memoria-e-Desejo-1.pdf>
- Bion, W. R. (1994). *Estudos psicanalíticos revisados*. (W. M. de Melo Dantas, Trad.). Rio de Janeiro: Imago. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7629975/mod_resource/content/1/W.R.%20BION%20Estudos%20Psicanal%C3%ADticos%20Revisados%20%28Capitulos%205%209%20e%2010%29.pdf
- Bion, W. R. (2004). *Elementos de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago. Recuperado de <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Elementos-de-Psicanalise-Wilfred-Bion.pdf>
- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2003). *Formação de professores de ciências: tendências e inovações* (7a ed.). São Paulo: Cortez. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305391589_Formacao_de_professores_de_ciencias
- Charlot. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, (pp 20-62). São Paulo, SP: Cortez.
- Dupas, M. A. (2008). *Psicanálise e Educação: Construção do veículo e desenvolvimento do pensar*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica.
- Eagleton, T. (2006). A ideia de Cultura. *Revista Letras*, (70), 333-335. <https://doi.org/10.5380/rel.v70i0.5945>
- Fini, M. I. (1997). Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In M. A. V. Bicudo (Ed.), *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico* (2a ed). Piracicaba, SP: Unimep. Recuperado de <http://www.mariabicudo.com.br/resources/LIVROS/PESQUISA%20QUALITATIVA%20EM%20EDUCACA O%20UM%20ENFOQUE%20FENOMENOLOGICO.pdf>
- Forghieri, Y. C. (1993). *Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisas*. São Paulo, SP: Pioneira. Recuperado de https://www.academia.edu/22924708/Psicologia_Yolanda_C_Forghieri_Psicologia_Fenomenologica
- França, C. (1989). *Psicologia Fenomenológica: uma das Maneiras de se fazer*. Campinas, SP: Unicamp.
- Freud, S. (1969). O método psicanalítico de Freud. In Freud S. (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. VII). Rio de Janeiro, RS: Imago. (Trabalho original publicado em 1903-1904). Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7944346/mod_resource/content/4/FREUD_O%20caso%20Dora.pdf

- Freud, S. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XIV*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914). Recuperado de <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=5178547&forceview=1>
- Husserl, E. (2008). *A ideia da Fenomenologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70. Recuperado de <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/a-ideia-da-fenomenologia.pdf>
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, RJ: Imago. Recuperado de <https://pdfcoffee.com/interdisciplinaridade-e-patologia-do-saberpdf-pdf-free.html>
- Klein, M. (1991). Sobre a teoria da ansiedade e da culpa. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein*. (Vol 3, pp. 44-63). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Klein, M. (1996). Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945). *Volume I das obras completas de Melanie Klein*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Klein, M. (1997). A importância das situações de ansiedade arcaicas no desenvolvimento do ego. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.). *Obras Completas de Melanie Klein*. (Vol. 2, pp. 196-212). Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro* (2a ed.). São Paulo, SP: Escuta. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-8557200000100005>
- Kupfer, M. C. M, Costa, Beethoven H. R. da, C., Delia Maria de, C., Flávia F. O., Maria de Lourdes, B., Marise Bartolozzi, C. N., & Palhares, O. (2010). A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. *Estilos da Clínica*, 15(2), 284-305. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200002&lng=pt&tlnq=pt
- Lacan, J. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo. In *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998
- Lacan, J. (1979). *O seminário livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar. Recuperado de <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Jacques-Lacan-O-seminario-Livro-11-Os-quatro-conceitos-fundamentais-da-psicanalise.pdf>
- Lüdke, M., & André, M. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf
- Maia, A. C. B. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores. Recuperado de <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo-manual-didatico/>
- Nascimento, W. E., & Villani, A. (2021). Instante de ver, tempo para compreender e momento de concluir: Apontamentos sobre psicanálise e educação em ciências. *Ensaio - Pesquisa em Educação e Ciências*, 23, e36400. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230126>
- Nunes, C. M. F. (2001). Os Saberes dos Docentes e sua Formação. *Educação & Sociedade*, 22(74). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>
- Pennachin, F. A. V., & Altarugio, M. H. (2015). Psicanálise e educação: pensando a formação docente para o século XXI. *Revista Ibero americana de Educação*, 67(1), 27-42. <https://doi.org/10.35362/rie671262>
- Pereira, M. R. (2013). Os Profissionais do Impossível. *Educação & Realidade*, 38(2), 485-499. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/34930>
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (pp. 15-34). São Paulo, SP: Cortez. Recuperado de

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf

- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S. G. Pimenta, E. Ghedin, (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (pp. 20-62). São Paulo, SP: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Almeida, M. I. (2009). Programa de Formação de Professores – USP. In S. Z. Pinho, (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. (pp. 23-41). São Paulo, SP: Unesp.
- Rego, E. C. M. (2017). *Interdisciplinaridade e Ensino de Ciências Naturais: proposta de estágio supervisionado na Educação Básica* (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília. Recuperado de <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/24266>
- Rossato, M.; Souza, J. F. M, & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698169376>
- Sasseron, L. H. (2015). Alfabetização Científica, Ensino Por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da Natureza e Escola. *Revista Ensaio*, 17(n. esp.), 49-67. <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s04>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADculoDocumentos%20de%20Identidade.pdf
- Silva, G. S. F. & Villani, A. (2008) O processo grupal nas aulas de Física: a análise do grupo da resistência. In: *encontro de pesquisadores em ensino de física*, (10), 2008, Curitiba, PR. Anais: SBF. Recuperado de <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1259.pdf>
- Suart Júnior, J. B. (2016). *A vivência de ser cientista docente-pesquisador formador de professores na indissociabilidade do tripé universitário: um estudo com físicos e químicos*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/144373>
- Suart, R. S., & Marcondes, M. E. R. (2018). O Processo de Reflexão Orientada na formação inicial de um licenciando de Química visando o ensino por investigação e a promoção da Alfabetização Científica. *Re Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 20(E9666), 1-28. <https://doi.org/10.1590/1983-21172018200106>
- Villani, A. (1999). O professor de ciências é como um analista? *Ensaio -Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 1(1), (5-28). Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10076>
- Villani, A., Barolli, E., Arruda, S.M., Franzoni, M., Valadares, J.M., Ferreira, D.B., & Gurudi, V. (2006). Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências. In F. M. T. dos Santos & I. M. Greca (Orgs.), *A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias*. (pp. 323-390). Ijuí, RS: UNIJUI.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. (Trad. J. O. A. Abreu & V. Nobre). Rio de Janeiro, RJ: Imago. Recuperado de <https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/WINNICOTT-O-Brincar-e-a-Realidade.pdf>
- Winnicott, D. W. (2005). *A família e o desenvolvimento individual* (3a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. Recuperado de https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Donald_winnicott_-_%20familia_e_desenvolvimento_individual.pdf
- Zabala, A. (1988). *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de <https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmg-debate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>

Zimerman, D. (2004), *Manual de Técnica Psicanalítica*, Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de [https://www.lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/David E. Zimerman Manual de Tecnica Psicanalitica.pdf](https://www.lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/David_E_Zimerman_Manual_de_Tecnica_Psicanalitica.pdf)

Zimerman, D. E. (2008). *Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão*. Porto Alegre, RS: Artmed. Recuperado de [https://www.lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/David E. Zimerman Manual de Tecnica Psicanalitica.pdf](https://www.lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/David_E_Zimerman_Manual_de_Tecnica_Psicanalitica.pdf)

Recebido em: 22.09.2023

Aceito em: 19.06.2024

APÊNDICE

GLOSSÁRIO	
Associação livre	Uma ideia que ocorre. Convite a uma fala livre, ou seja, abre um espaço para uma fala que permite associações de ideias, pensamentos e memórias, sem que haja uma ordenação ou que tenha alguém direcionando o que deve ser dito
Continente	Aquele ou aquela que é capaz de dar significado e representação à experiência. Análogo a função materna de decodificar os sentimentos do bebê e devolver uma resposta que diminua as angustias da criança. No caso da pesquisa é representado pelo professor
Conteúdo	Aquele ou aquela que ainda não é capaz de elaborar ou representar uma experiência, demandando que alguém o faça, projetando assim seus medos, angustias e sensações sem nome. No caso da pesquisa é representado pelo aluno
Contratransferência	Tudo o que da personalidade do analista ou de forma análoga do professor, pode intervir na análise, ou no processo de ensino e aprendizagem. São os processos e afetos inconscientes que despertam no professor frente a transferência do aluno. Reações, sentimentos memórias que são produzidos a partir da forma como o aluno se vincula ao professor
Elementos alfa	Elementos que se encontram na instância psíquica e são passíveis de serem representados, nomeados, como por exemplo, a memória simbólica, elaborações oníricas e a linguagem
Elementos beta	São experiências sensoriais e emocionais extremamente primitivas, portanto, estão na instância sensorial, que contempla a visão, audição, sensações do mundo externo, como frio e, interno, como a fome
Função alfa	A função alfa simbolizada pela primeira letra do alfabeto grego, é descrita como um processo de introjeção das transformações das experiências sensoriais em representações simbólicas. Nesta pesquisa, é quando o professor é capaz de dar significação, nomeação às experiências experimentadas pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, diminuindo assim suas angustias
Identificação projetiva	Na situação analítica, ou em um ambiente de grupo, cumpre uma comunicação primitiva, na qual o analisando ou os membros do grupo, de forma inconsciente, esperam que o analista ou o líder, cumpra a função de continente. Ou seja, é quando o aluno projeta no professor seus anseios, desejos, medos entre outros. É uma linguagem primitiva, porque é inconsciente e não é elaborada, como acontece num diálogo. Exemplo de identificações projetivas: recusa de realizar uma tarefa, silêncio, choro, faltas, etc.
Posição esquizoparanóide	Sentimento de ansiedade e medo de retaliação por projetar afetos ambivalentes no professor/líder, de amor e ódio

Posição depressiva	Sentimento de culpa e melancolia por projetar afetos ambivalentes no professor/líder, de amor e ódio. Leva a uma necessidade de reparação por parte do aluno
Pressuposto de Acasalamento	É aquele cujo principal atributo é a esperança messiânica depositada em uma ou mais pessoas, ideias e ou acontecimentos, que salvarão o grupo de suas dificuldades. É um grupo passivo, porém com defesas maníacas. Este pressuposto somente permanece como tal, enquanto nada é alcançado, e permanece o sentimento de esperança. O líder deve compreender certo misticismo
Pressuposto de Dependência	O grupo é dependente do líder, possuem pouca autonomia e apresentam características parasitárias, simbióticas. O grupo demanda um líder carismático, que consiga cumprir a função de segurança e, desta forma, recebe um enaltecimento, sendo considerado como aquele que irá salvar o grupo, o messias
Pressuposto de Luta e Fuga	Esse grupo pode ser reconhecido pelo comportamento caótico, pelo medo constante dos participantes, pela busca incessante de soluções e propostas, por posições defensivas contra uma dificuldade, ou uma mudança. O líder requerido por esse tipo de suposto básico grupal deve ter características paranoides e tirânicas
Pressupostos básicos	Dizem respeito a comportamentos e afetos inconscientes que permeiam o grupo. Sendo estes comportamentos, espécies de defesas contra ansiedades persecutórias, características do funcionamento em formato grupal
Transferência	Compreende atualizações de experiências afetivas primevas nas relações do presente, e no contexto escolar, o professor pode assumir, transferencialmente, o papel parental, que carrega para cada sujeito uma realidade psíquica. São os sentimentos, memórias e reações despertadas no aluno ao se vincular com aquele professor. Como também é um fenômeno que atualiza a realidade inconsciente, no qual o sujeito coloca-se na posição daquele que “não sabe”, enquanto assenta o professor na posição de “quem tem um saber”, sujeito suposto saber.
Valência	Uma espécie de aptidão que faz parte da vida mental presente nos grupos. Esse é um conceito retirado da química para denotar a capacidade que os indivíduos têm de realizar combinações entre os membros, de forma inconsciente. Ela possibilita que o sujeito, quando está em grupo, se organize de forma espontânea e involuntária em um pressuposto básico e atue em consonância com o mesmo