



O DESEJO DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Maria Lídia Sica Szymanski - UNIOESTE¹

Andrinea Cordova da Rosa - CRAS²

Resumo:

Esse trabalho traz uma reflexão, baseado na concepção psicanalítica, sobre o desejo de saber do aluno nos processos de Ensino e Aprendizagem, propondo que existe algo do investimento libidinal do sujeito, ou seja, algo que nele mesmo ainda é desconhecido, que o encaminha para a satisfação de uma pulsão que pode ser descrita, ou interpretada, em termos comuns como: bom ou mau comportamento, ou ainda, vontade ou ausência de vontade de aprender. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo, com abordagem quantiquantitativa, em duas escolas do Oeste do Paraná, envolvendo 18 sujeitos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas, de forma semi-dirigida com a utilização de um roteiro com cinco questões abertas. Tal procedimento pretendeu obter dados mais substanciais sobre a referência do desejo de aprender do aluno. Os resultados encontrados mostram que, em palavras, os alunos traduzem o seu desejo, mas outros aspectos como fatores emocionais relacionados a não perceber a escola como um lugar que desperta interesse e questões de relacionamento familiar influenciam o processo de aprendizagem do aluno.

Palavras-chaves: Desejo do aluno, ensino e aprendizagem, relação professor-aluno, inconsciente.

Introdução

Essa pesquisa traz uma reflexão sobre como o conceito de desejo psicanalítico³ pode ser estudado no campo da educação. Assim, para além de se considerar o conceito de desejo “puro” (no sentido de só ele) dentro da teoria psicanalítica, pretende-se entender sobre o

¹ Psicóloga e Pedagoga, Mestre e Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, tendo concluído o Pós-doutorado em Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação, junto ao Departamento de Psicologia da FE/UNICAMP. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Professora do curso de graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente.

² Bacharel e Licenciada no Curso de História pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Bacharel em Psicologia e Psicóloga pela UNIPAR - Universidade Paranaense. Especialista em Psicanálise Clínica e Cultura pela UNIPAR - Universidade Paranaense. Psicóloga do CRAS - Centro de Referência de Assistência Social.

³ O conceito de desejo de Freud se refere a uma energia pulsional, algo que fica no limite entre o corpo e o psíquico, uma tensão que transcorre no organismo e exige constante satisfação. Em linhas gerais, essa pulsão encontra alguma forma de se satisfazer mesmo que seja com algo “ruim”, não como termo contrário ao bom, mas como algo que no consciente ou inconsciente aparece como bom. Significa que o SUJEITO pode fazer algo que destrói seu organismo, suas relações afetivas e/ou familiares, mas que no insciente garante algum gozo e por isso o mantém.

desejo de saber dos alunos. De uma forma mais particular, o desejo de sujeitos que vão para a escola, mas que ao fazerem-no, não entram na sala de aula, ou se entram, não se permitem ser ensinados, ou não entendem a ação educativa como um objetivo para sua vida.

Em termos de epistemologia, é possível considerar que a psicanálise se distancia da pedagogia, ou da educação, no sentido de que a primeira não considera, em muitos aspectos, a divisão subjetiva à qual o sujeito em psicanálise padece, divisão essa que foge ao domínio da prática pedagógica. Mesmo assim, embora a psicanálise em sua essência difira das teorias cognitivas que em muitos sentidos norteiam a prática pedagógica, é possível aproximá-las quando se busca uma compreensão mais integral do ser humano. Cabe, no entanto, fazer um alerta de que:

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à Pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir, em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como a Antropologia, ou a Filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da Psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura freudiana. (KUPFER, 2001, p. 97).

De acordo com a mesma autora, a educação exerce seu poder através da palavra. Seu discurso é dirigido à consciência e tenta encaminhar os indivíduos no mesmo sentido por ela determinado. Da palavra extrai seu poder de convencimento e de submissão do ouvinte a ela. No entanto, a realidade do inconsciente ensina que a palavra escapa ao falante. Um professor quando fala, não tem noção dos efeitos de seus ditos no inconsciente de seus alunos.

A psicanálise também alerta que a prática pedagógica busca conteúdos atrativos, aulas dinâmicas, desconsiderando, ou deixando para um segundo plano a condição de assujeitamento humano⁴, portanto, essa pesquisa também pretende servir de reflexão sobre o que a psicanálise pode oferecer para a educação, por tratar-se de “uma ética” (KUPFER, 2001), que em muito considera a subjetividade do educador e do educando.

Nesse sentido, é possível aproximar a psicanálise da educação⁵, na tentativa de compreender que o psiquismo do sujeito se faz presente em todas as suas relações, inclusive naquelas que estabelece com seu desejo de saber. É possível também, a partir da psicanálise, interrogar as novas formas de manifestação dos sujeitos no contexto escolar. Ou ainda, as

⁴ Esse termo se refere à divisão subjetiva entre consciente e insciente, sendo que a esse segundo, o homem é completamente assujeitado, padece, não tem controle algum, inclusive sobre seu desejo, já que pode se satisfazer com seu próprio mal.

⁵ Para aprofundar mais essa questão ver Kupfer (2001).

formas contemporâneas de negação da falta, termo esse utilizado por Lacan para denominar uma questão estrutural e intrínseca ao ser humano, de ter a sensação de não ser completo, necessitando nomear e colocar objetos em sua vida na tentativa de preencher essa falta estrutural, tentativa essa sempre frustrada. Ainda, vive-se em uma sociedade do ter, e perceber que existe uma falta constante em nosso psíquico é, no mínimo fonte de conflito.

Assim, muitas vezes o professor julga que é ele quem, principalmente, interfere no processo de ensinar, mas desconsidera, em alguns aspectos ao menos, que do lado do aluno, existe uma condição enquanto sujeito, e sujeito de desejo. É preciso considerar o alerta de Freud (1905, Vol VII), no sentido de que o desejo a que nos referimos, é o desejo do inconsciente, portanto, insabido, logo o aluno não tem ciência do que deseja, do que quer, nem mesmo o professor. Para Kupfer (2001) conhecer sobre o desejo e suas repercussões inconscientes é uma tarefa do analista. No entanto, o professor precisa acreditar que o inconsciente interfere no processo de aprendizagem e assim estará mais atento para a subjetividade do aluno.

É preciso ter em consideração que a educação, via de regra, vai contra o desejo, pois o que mais se espera de um aluno é que ele seja o que o professor deseja: sábio e dócil. Para isso existem as regras, condutas esperadas, parâmetros curriculares etc.

Cabe destacar também, que os resultados obtidos com a realização desta pesquisa pretendem ilustrar e contribuir para o entendimento do desejo de saber do aluno, mediado por sua realidade social-cultural-econômica, em uma determinada escola pública da região Oeste do Paraná, e seus resultados refletem a realidade desse sujeito, não podendo ser mecanicamente transpostos para outras realidades. Com essa prudência, pretendemos contribuir para a discussão da relação entre o desejo de aprender do aluno e sua postura nos processos de ensino e aprendizagem.

Fundamentação teórica

A psicanálise trouxe em suas pesquisas o legado de que a sexualidade⁶ é a energia motriz que rege toda a conduta humana. Logo o desejo de saber emerge de restos sexuais (KUPFER, 2001). É com essa afirmação e seus possíveis desdobramentos que iniciaremos a discussão sobre o desejo de saber do aluno.

⁶ É importante salientar que o termo sexualidade não pode ser interpretado como comumente associado a ato sexual ou coito. Refere-se antes sim, a uma psicosexualidade, ou seja, a toda a energia dispensada por seres humanos na busca por uma satisfação, lembrando também que essa satisfação pode ser boa na consciência e ruim no inconsciente ou vice e versa.

É sabido que o ser humano inicia suas indagações sobre o mundo, mais precisamente por volta dos três ou quatro anos de idade com investigações de cunho sexual, em especial sobre a diferença anatômica entre meninos e meninas. Diante disso, os pais, porque também possuem uma história particular da sexualidade e introjeção moral de certo ou errado, lhes fornecem algumas respostas que, em geral, não cessam com a curiosidade sexual das crianças. Dessa forma a curiosidade pode permanecer.

Essa curiosidade também encontra certo espaço ou acontece no contexto escolar. Tornam-se comuns relatos de professores sobre as tentativas sutis ou escancaradas de alunos que desejam saber porque uns são diferentes dos outros, em termos de genitais. Os professores alertam que a escola não é o lugar para certas atividades de curiosidade sexual, enunciando assim a necessidade de que essa curiosidade seja deslocada e sublimada para outras atividades. Assim, pode-se dizer que, para Freud (1915), a mola propulsora do desenvolvimento intelectual é sexual.

No mesmo sentido, pode-se afirmar que “a pulsão sublimada transforma-se em pulsão do saber” (KUPFER, 2001, p.86). Na obra “Os instintos e suas vicissitudes” ou “A pulsão e seus destinos” (FREUD, 1915, vol. XIV) é possível compreender que a pulsão é um conceito fronteira/limite entre o somático e o psíquico. A fonte pulsional é o corpo e a pulsão tende a voltar para sua fonte de origem, apresentando-se de alguma forma no orgânico.

Existe, no tema relacionado à pulsão, uma exigência de trabalho que se exerce de maneira constante. As pulsões são forças que atuam na vida mental, e, uma vez em interação, inibem ou favorecem o desenvolvimento umas das outras. É um processo dinâmico que consiste em uma pressão ou força que faz tender o organismo para um alvo de satisfação. Logo, o desejo de saber sob interferência direta da pulsão denominada por Freud de epistêmica, tem uma exigência de trabalho, da qual emerge a curiosidade, a vontade de pesquisa.

No entanto, Kupfer (2001) destaca que para que essa curiosidade seja levada a cabo, no campo da educação, existe a necessidade da mediação de um professor, assim o processo de aprendizagem exige alguém que ensine e alguém que aprenda. Essa aprendizagem também vai depender do lugar em que cada professor é colocado por seu aluno.

A mesma autora destaca, em relação ao professor, que “sua fala deixa de ser inteiramente objetiva, mas é escutada através dessa especial posição que ocupa no inconsciente do sujeito” (KUPFER, 2001, p. 92).

O inconsciente para Lacan (*apud* Miller 1988) esta no campo da linguagem, não do som e da imagem. Ele não é verbal, mas se apresenta também pelas palavras. É por estar neste

campo que é possível ao “escutar” o aluno, ter certos *flashes* de seu desejo (KUPFER, 2001). E também, compreender que o aluno às vezes, é assujeitado a esse laço, em outras palavras precisa responder à exigência da pulsão com determinadas ações ou comportamentos.

Para além disto, Freud (1915, vol XIV) destaca que o inconsciente é atemporal, não sofre influência de um tempo cronológico e nem lógico. Não possui também, juízo de valor, ou negação de seus desejos. Tudo é querido, tudo é possível (processo primário). Funciona “além do princípio do prazer”, pois conforme é sabido o desejo pode aparecer como uma representação de algo mórbido.

Então, por acreditar no inconsciente é que o educador deverá estar mais atento, pois ele até pode ter uma noção do conhecimento do aluno por meio de uma prova, mas não tem clareza dos efeitos de suas falas sobre o desejo do aluno (KUPFER, 2001). Por esse sentido, e através da transferência é que o professor:

[...]torna[m]-se depositário[...] de algo que pertence[...] ao aluno [...]. Em decorrência dessa ‘posse’, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o **poder** que inegavelmente têm sobre o indivíduo. Assim, em razão dessa transferência de sentido ocupada pelo desejo, ocorre também uma transferência de **poder**. (KUPFER, 2001, p. 91).

Desta forma, a ação pedagógica é mediada pela transferência. Esse conceito é descrito por Freud (vol. XII, 1912) como sentimentos hostis ou amistosos direcionados à pessoa do analista, mas também para toda a relação humana estabelecida entre duas pessoas. Por essa característica, o aluno pode transferir ao professor atitudes amistosas ou hostis, o que não significa que devam ser consideradas positivas as amistosas ou negativas as hostis. Tudo dependerá de como o professor apropriar-se-á desses afetos ao tentar ocupar esse lugar imaginário que o aluno lhe atribui, quando dos processos de ensino e aprendizagem.

O professor é um modelo de identificação para os alunos, e a aprendizagem “vincula-se às relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos [...] a criança depende de seus professores como depende de seus pais” (SILVA, 2006, p. 167).

Kupfer (2001) destaca que na iminência do desejo de saber, a ênfase não está nos valores dos conteúdos cognitivos, mas da transferência em si, já que os professores pela dissolução do complexo de Édipo, têm a possibilidade de ocuparem imaginariamente o lugar de Lei, autoridade que antes era dirigida ao pai, favorecendo a transferência, o desejo e o saber.

Suportar a transferência, ou o lugar no qual cada professor é colocado não é uma tarefa fácil. Mesmo assim, de acordo com Kupfer (2001, p.94) “tudo o que esse aluno quer é que o

professor ‘suporte’ este lugar em que o colocou”. Suportar esse lugar é mais difícil, em especial quando existe uma transferência de afetos hostis. Mas é algo necessário, pois o desejo “inconsciente busca aferrar-se a ‘formas’ (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-lo e colocar aí o sentido que lhe interessa” (idem, p.91).

No entanto, é preciso considerar, também, que esse desejo que foi referido não é algo que o ser humano possa ter controle, possa até mesmo conhecer de forma clara. Lacan (1997) enuncia esse desejo como o desejo do nada, pois nunca consegue ser alcançado em sua totalidade e porque é um desejo do qual pouco se permite saber. Assim,

Esse desejo e seu sentido singular escaparão sempre ao professor. Dele o professor poderá ter [...] alguns *flashes* [...]. Mas conhecer de modo singular como se realiza esse desejo naquele aluno em especial, é na verdade, tarefa do analista. Nem o aluno quer no fundo que seu professor saiba do desejo que o move, (nem mesmo, [...] pode saber dele, já que se está falando [...] do desejo inconsciente [...]). (KUPFER, 2001, p. 92).

É importante lembrar que esse desejo referido não é o desejo consciente de ser historiador porque se identificou com o professor de história, é antes sim, uma marca que o professor causa no inconsciente do aluno (KUPFER, 2001). Essa marca, é condicionada pela transferência, ou seja, sentimentos primitivos da figura do pai ou mãe que mais tarde são direcionados ao professor.

Mas como pedir a um ser desejante (como o professor) que deixe de lado seu desejo de poder para favorecer e possibilitar o desejo de saber do aluno? Isso não é uma tarefa fácil, por isso Freud destacou que a educação é uma tarefa impossível. Sobre isso Reis e Souza (2001, p. 6) destacam:

Seguindo temos o discurso universitário que nos diz educar é impossível, neste discurso o significante-mestre exerce sua função a partir da posição de verdade, ou seja, a autoridade magistral é o fundamento que precisa ser recalcado para que o saber possa exercer sua função na posição de agente. O professor aparece como prestigeador do saber e se apresenta de preferência como cientista ou pesquisador. Esforça-se para pairar acima da autoridade magistral a que ele alude como burocracia sem importância; minimiza a discussão do contrato de trabalho e põe a promoção como consequência do saber adquirido.

Assim, se o professor não aparecer, na prática pedagógica com o desejo esvaziado de ser mestre, para permitir que o desejo do aluno se ligue ao saber, tornará sua ação, em alguma medida neutra. Então, o professor precisa renunciar ao poder oferecido pelo próprio “lugar” de professor - aquela posição que lhe permite controlar alguém - controlar os outros, no caso os alunos:

[...] Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que o professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que um aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica [...] (KUPFER, 2001, p. 98).

Finalmente, os educadores precisam considerar a ética que a psicanálise tem para oferecer, refletindo sobre o lugar em que os coloca, sabendo que não são ouvidos apenas de forma objetiva e pela consciência, mas sim pelo inconsciente do aluno. Isso por um lado, liberta: “pois tira dos ombros dos professores uma carga de controle excessiva e indesejável, embora acrescente outra: a de permanecerem tranqüilos, inteiros, conscientes de seus poderes e limites [...]” (KUPFER, 2001, p. 97). E assim, possibilitando ao aluno neles depositarem seu desejo.

Então, é possível considerar que a psicanálise transmite ao educador uma ética, um modo de ver e entender a sua prática educativa que é a ética do desejo.

Método

Trata-se de uma pesquisa descritiva que consiste na “descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]” (GIL, 1996, p. 46). Desenvolveu-se em duas escolas públicas da região Oeste do Paraná, envolvendo dez alunos, sendo que três de Ensino Fundamental e sete de Ensino Médio, na escola A, e oito alunos da escola B, sendo cinco de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio. A escolha dos sujeitos seguiu o critério de investigação da pesquisa: alunos que vão para a escola, mas não entram na sala de aula, alunos que faltam muito, indo de vez em quando para a escola, alunos que vão para a escola, mas, na opinião dos professores e de acordo com o referencial teórico dessa pesquisa não se permitem educar, não participam ou não interagem durante a prática educativa.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas, utilizando como instrumento um Roteiro com cinco questões: **O que é desejo? O que te faz vir para a escola todos os dias? Como são seus professores, em sua opinião se esforçam para que você aprenda? O que a educação tem para te oferecer? E o que sua família pensa sobre a educação?**

As categorias de análise dos dados coletados foram estabelecidas a partir do próprio discurso dos sujeitos. Demonstrou-se o fenômeno estudado através de gráficos, os quais foram analisados com base nos pressupostos teóricos de Freud e Lacan.

Antes de iniciar a pesquisa foi enviando um ofício aos diretores das escolas envolvidas, solicitando a possibilidade de realizar as entrevistas. Após o deferimento solicitado, as entrevistas foram realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010, na escola A, e em março de 2011, na Escola B. A cada entrevista os alunos assinaram o termo de livre consentimento esclarecido de participação nesse estudo. Durante a realização das entrevistas os alunos podiam falar de assuntos diversos que incluíam a relação familiar. Tal perspectiva foi adotada na busca de uma melhor compreensão da realidade social dos sujeitos participantes da pesquisa.

Antes de iniciar as entrevistas foi destacado que se tratava de uma pesquisa sobre o desejo de saber do aluno no processo de ensino-aprendizagem, e de que sua identidade estaria sendo preservada. Foi esclarecido, também, que as entrevistas seriam utilizadas na elaboração de um artigo científico.

Para a análise dos dados, as respostas foram agrupadas por proximidade de significado, sendo que aquelas muito distintas foram classificadas da forma como o pesquisado as nomeou.

Análise e discussão dos resultados

A apresentação dos dados iniciará com a análise da idade dos sujeitos participantes da pesquisa da escola A, com o intuito de verificar se a questão cronológica implica em alguma medida na relação que esses alunos estabelecem com o desejo de saber.

A maioria (60%) dos sujeitos participantes da pesquisa, nessa escola, tem entre 16 a 18 anos, 30% tem de 14 a 15 anos, sendo que apenas um participante estava com 13 anos, representando 10% dos pesquisados. Todavia, ressalte-se que para a questão da análise do desejo é preciso considerar que o inconsciente, diretamente a ele conjugado, é atemporal. Freud (1915, vol XIV) esclarece que não se leva em conta a idade em anos do sujeito, o que se escuta, na realidade é o seu discurso de ser assujeitado à divisão subjetiva, em consequência da qual o homem padece.

Fica, no entanto, a questão: o que estaria contribuindo para que 60% dos alunos de 16 a 18 anos permaneçam no pátio e não entrem em aula, ou falem demais?

A seguir será apresentada, a distribuição dos alunos que fizeram parte desse estudo, quanto à escolaridade. A maioria dos entrevistados (70%) está cursando o Ensino Médio, e 30% são do Ensino Fundamental. Tal distribuição deve-se ao fato de esses alunos se enquadrarem nos critérios estabelecidos para fazer parte da pesquisa. Estando a maioria no Ensino Médio, a relação estabelecida com o desejo de saber vem de longa data. Traz, portanto,

a história de como a energia sexual foi sublimada em educação, e/ou incentivou-se que a curiosidade pela pesquisa permanecesse na criança (KUPFER, 2001). É sabido que no processo de sublimação da curiosidade sexual, ao transformá-la em curiosidade intelectual, os pais também marcam o percurso intelectual da criança.

Um dado que chamou atenção na pesquisa é o número de pais divorciados entre os alunos que compuseram esse estudo. Não é possível, com relação a esse dado, saber se essa questão influenciou ou não, no desejo de saber dos filhos. Mas, durante as entrevistas, foi possível observar que de forma direta, ou indireta, isso também marcou o universo psíquico desse sujeitos, que mesmo com outra temática (já que a pesquisa era sobre o desejo de saber) deram vazão à sua necessidade de falar sobre a separação dos pais, e sobre o desejo de que isso pudesse ser revertido. Passemos, a seguir, à análise do conceito de “desejo” apresentado pelos alunos.

As proposições em relação ao desejo aparecem em sua maioria expressas por “vontade de realizar” (30%), ou, “aquilo que você quer muito” (20%), seguida com o mesmo percentual por “deseja ter algo”, conceitos comuns relacionados à vontade consciente de ter alguma coisa, mas que nos dão indícios, já que o inconsciente é estruturado como uma linguagem (Lacan *apud* MILLER 1988), de que o que acontece no contexto escolar com esses alunos e sobre seu desejo de saber, é permitido em algum lugar, mesmo que no inconsciente, e traz algum tipo de satisfação que o mantem assim. O desejo desses alunos também aparece enunciado como “uma coisa que pode te ajudar, ou prejudicar” (10%) chamando a atenção para o paradoxal da pulsão (1915, vol. XIV). Ou seja, o desejo também pode prejudicar e mesmo assim marcar o percurso de satisfação do aluno, com o desejo de não saber. Embora o desejo seja, em grande medida, desconhecido, o aluno conseguiu traduzir em palavras que essa pulsão (do desejo) pode também *prejudicar*. Sobre isso Freud (1915) discute que um dos caminhos da pulsão é a pulsão de morte, em outras palavras um desejo pelo mal-estar do sujeito, que não é assim conscientemente percebido, e que garante relativa satisfação, por isso é tão difícil negar essa exigência. Isso no contexto escolar pode ser traduzido como uma possível satisfação com o próprio boicote do sistema da escolar como um todo.

Outro aspecto que chama atenção é o desejo do nada (LACAN, 1997), que aparece nomeado por “desejar uma coisa que nunca existiu” (10%). Ainda com relação ao conceito de desejo tem a incorporação dos discursos associados à educação como o de “estudar para ser alguém na vida” (10%).

Como um dos objetivos dessa pesquisa é compreender, ao menos, em alguma medida, se os professores influenciam ou não o desejo de saber do aluno, foram analisadas as

respostas à seguinte pergunta **“Como são seus professores? em sua opinião se esforçam para que você aprenda?”**.

A maioria das respostas dos entrevistados(40%) indica que a representação da imagem do professor está associada a “respeito e ajuda”. Lembramos que, de acordo com Freud (*apud* KUPFER, 2001), os professores, com a dissolução do complexo de Édipo, passam a ocupar o lugar que antes era destinado aos pais, em especial ao pai, por isso a introjeção da imagem de respeito e ajuda, afetos dirigidos primitivamente aos pais. Em um sentido semelhante, 30% dos alunos responderam “que os professores são bons e que eles querem ensinar”, dando a nítida impressão da incorporação de um discurso pedagógico de que se o aluno não aprende a culpa não é do professor. Na seqüência, a freqüência da resposta “alguns ruins outros bons” (20%) indica que, em alguma medida, o desejo sofre interlocuções da ação pedagógica, logo, do professor. E, 10%, dos entrevistados falam de uma falta de desejo do professor em ensinar enunciado com “alguns já perderam a esperança”, ou seja, assim como a criança se constitui como sujeito de desejo através do desejo dos pais, captando quando ocorre sua ausência, os alunos, mesmo que em nível pulsional, e, portanto, inconsciente, também percebem o não-desejo de seus professores.

Esse tema dos professores se relaciona com a representação do que a educação tem para oferecer. Estudar para “ser alguém na vida” (40%), foi a principal vinculação do que a educação pode oferecer. Esse discurso também é muito comum no meio acadêmico e nas próprias famílias. Traz, talvez, o ideário iluminista (PATTO, 1996) de que as pessoas podem conseguir uma ascensão social pela educação. Essa resposta também vincula diretamente o estudar à “possibilidade de trabalho, de melhorar de vida, ter uma profissão” (40%). Chama atenção que 10% dos entrevistados falam abertamente “a escola não me desperta interesse”, o que se pode ler como o enunciado de um não desejo. E que, estudar é necessário para “fazer carteira de motorista” (10%), isto é, não pelo saber, mas com uma espécie de mal-necessário para se chegar a um fim que, sim, trará prazer, como o de dirigir.

Por último, mas com igualdade de relevância para a pesquisa, é possível observar as respostas dos pesquisados quanto ao questionamento sobre o que “sua família pensa sobre a educação”:

Para 40% das famílias dos entrevistados “estudar é importante”, já para 20%, estudar aparece vinculado à possibilidade de trabalho como: “estudar para ter um emprego”, “estudar para ser alguém na vida”, e “eu tenho que estudar” (20%). Essas repostas indicadas como sendo dos familiares em relação à educação, mostram que não há um lugar estabelecido para

o conhecimento, para o desejo de saber. A educação é um meio de chegar a algum lugar, e não um fim, no sentido da primazia do saber.

A análise desses dados revela que os alunos incorporaram a imagem e o discurso que os pais têm sobre a educação, já que conforme destaca Kupfer (2001), os pais também têm um papel reservado na iminência do desejo de saber dos filhos.

Após a apresentação dos dados referentes à escola A, passemos agora à escola B. A maioria dos sujeitos participantes da pesquisa tem entre 10 a 12 anos, perfazendo um total de 50%. Aqui, novamente, paira uma questão a ser investigada. Se, de fato haveria uma faixa etária na qual mais alunos desistiriam de estudar, ainda que não desistam da escola. Vinte e cinco por cento dos alunos têm de 12 a 15 anos, sendo que 25% dos participantes têm 9 anos. Quanto à escolaridade, a maioria dos entrevistados (75%) está cursando o Ensino Médio, e 25% são do Ensino Fundamental. Tal perspectiva, com já dito anteriormente, deve-se ao fato de esses alunos se enquadrarem nos critérios estabelecidos para fazer parte da pesquisa.

Na escola A, 80% dos pais eram divorciados e/ou separados. Na escola B, esse número foi ainda maior (87%), indicando que de alguma forma esse fator pode vir a influenciar no desejo do filho. Ressalta-se também que, da mesma forma como ocorreu na escola A, na escola B, os entrevistados (os alunos) sentiam uma necessidade clara de falar sobre a desestruturação familiar, sobre suas angústias em relação a isso. Destaca-se ainda, que mesmo na família em que os pais não são divorciados, existe uma questão nítida de ausência da figura paterna, pois além do pai viajar a trabalho por meses durante o ano, não demonstra iniciativa em incentivar os filhos para a questão do desejo de saber.

Uma das relações do desejo, entre os alunos da escola B, é: “me lembra morte” (20%), demonstrando o que Freud (1915) denominou de a pulsão de morte. O desejo do nada, que se desvincula do desejo de saber, pode encaminhar o sujeito para a agressividade, fator esse apresentado pela maioria dos alunos entrevistados. Em seguida, “o desejo de algo” (20%) e “não sei o que é isso” (20%), ambas as proposições indicam o desconhecimento por parte dos participantes da pesquisa sobre seu próprio desejo, sobre o seu sentir, ou ainda o desejo do nada, anteriormente mencionado. Em menor porcentagem, apareceu o desejo “de querer ser modelo” (10%) e de “amor” 10%. Na primeira relação, ser algo que não envolve o saber epistêmico, ter o desejo de ser modelo, ter uma carreira não necessariamente ligada ao saber, por isso a escola fica tão longe dos seus desejos. Sabe-se que Freud (1915) escreveu sobre o nosso eu infantil, e sobre a necessidade de afeto que os seres humanos têm, de amor, de se sentir amado. Assim, o desejo de amor evidencia uma carência talvez decorrente da

deseestrutura familiar compreendida pelos sujeitos alunos como falta de amor, influenciando o desejo de saber. A representação dos professores, para os alunos, está associada a uma imagem que, na sua maioria é positiva: “os professores muito legais” (37%), seguido por 25% os quais afirmaram que “os professores respeitam muito”. Na seqüência, 13% associam a imagem do professor a “pessoas que ajudam”. Ressalta-se que 25% acreditam que os professores são alguns bons e outros ruins. Assim, evidencia-se que para 75% dos alunos a representação dos professores os revela como facilitadores do processo de ensino aprendizagem, sendo que apenas 25% afirmam que alguns são bons e outros ruins. Ainda, precisa-se ter o cuidado de lembrar que uns são bons nesse enunciado. Kupfer (2001) destaca que, para que essa curiosidade seja levada a cabo no campo da educação existe a necessidade da mediação de um professor, e que tudo isso depende do lugar onde o professor é colocado por seu aluno. Verifica-se, portanto, que o lugar ocupado pelos professores desses alunos entrevistados é um lugar favorável ao educar, ao ensinar.

Constatou-se que 30% dos sujeitos participantes da pesquisa associam a imagem do que a educação tem para oferecer com “estudos”, seguido de “boas coisas: salário e emprego” (20%), “Alegria, estudo” (20%), “Ser alguém na vida” (20%). Todos esses aspectos ditos positivos da educação deveriam, ou poderiam despertar nesses alunos o desejo de saber. Entretanto, verifica-se que, na prática, esses alunos introjetaram certos discursos comuns e associados à educação como ser “alguém na vida”, “ter emprego”, mas não há, nos discursos desses sujeitos, associações da educação com o prazer em aprender, com a possibilidade de conhecer coisas novas, adquirir conhecimentos. Dez por cento dos alunos destacam que o que a educação oferece é aprender a ler e escrever, logo desenvolvida essa tarefa, esgotar-se-ia sua função, logo, do prazer em aprender.

Essa questão do que a educação tem para oferecer para os sujeitos participantes da pesquisa perfaz o caminho de analisar como e o que a família desses alunos pensa sobre a educação.

Para 23% das famílias dos entrevistados “estudar é necessário”, já para 22%, estudar aparece vinculado a uma obrigação como: “fica quieto e obedece”, seguido de 22% dos pais que “às vezes não ligam para a escola”, e 22% que afirmam “falam que tenho que estudar”, novamente associando a idéia de uma obrigação e não motivação com o conhecer e o aprender. Por último, 11% referem-se a “não poder chamar o outro de nome feio”, o que demonstra a associação do termo educação a “boas maneiras” e não ao conhecimento acadêmico, escolar. Tais perspectivas não favorecem a imagem da educação como um desafio ao conhecimento, como a possibilidade de conhecer, aprender sobre coisas novas, apresenta-

se como algo necessário, que se tem que fazer. Sugerem, ainda, que a curiosidade necessária ao conhecimento que deve emergir de restos sexuais, foi tolhida por essas famílias que direcionam o saber a uma “obrigação”, a algo como uma tarefa rotineira que todos fazem sem questionarem o porquê.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma diferença entre a pedagogia e a educação. Ainda existe uma carência de referencial teórico que aproxime as discussões entre as duas ciências e o que defende a ética da psicanálise, conforme abordado nesse trabalho. Mesmo assim, é possível aproximar esse dois campos do saber na tentativa de compreender mais sobre o desejo do homem, e em especial, sobre o objeto desta pesquisa: o desejo de saber do aluno.

Com relação aos objetivos dessa pesquisa, é possível considerar que foram atingidos parcialmente, necessitando novas pesquisas sobre o tema, visto que a totalidade é inegável ao humano, por sua condição contundente, e sua essência. No entanto, esta pesquisa evidenciou a incorporação de discursos, como revelou a majoritária afirmação de que o aluno é responsável, por seu - tomando empréstimo das palavras de Patto (1996)-, “fracasso escolar”.

Num sentido semelhante, o contato com os professores e a equipe pedagógica, possibilitou compreender que ainda dirigem ao aluno o problema da aprendizagem ou da falta do desejo de saber. Isso foi possível observar também quanto aos alunos que dizem ser eles “que não querem aprender”, ainda que os professores cumpram seu papel para com a educação. Esse “cumprir o papel”, evidentemente inclui os professores que “já perderam as esperança” conforme entrevistas dos alunos, e que sabem mais inúmeras práticas que desconsideram o sujeito traduzido pela psicanálise como um sujeito de desejo e ao mesmo tempo, assujeitado ao inconsciente.

Em relação aos alunos, suas palavras traduziram o desejo, como o desejo de algo, o desejo do que nunca existiu (do nada) e o desejo que pode prejudicar (paradoxo da pulsão e pulsão de morte), mesmo assim, evidenciou-se, como não poderia ser diferente, que eles não conhecem seus desejos, nem sequer seu desejo de saber. Desejo de morte, desejo de ser modelo, vários desejos, mas não o de saber. Acreditam antes, que simplesmente a escola “não me desperta interesse”.

Evidenciou-se, na pesquisa, que os sujeitos além de não demonstrarem o desejo de saber, também apresentam uma questão com a LEI. Todos de uma forma ou de outra tentam

burlá-la, bem como qualquer tentativa de limites que professores ou pais tentem lhes impor. Como a escola não lhes desperta interesse eles buscam algo prazeroso com o “desprazer” com o tumultuar a escola, a sala de aula, agredir os colegas. Outro fato pertinente é que 95% das famílias dos participantes da pesquisa tem pais separados e vivem em família recompostas, que não apresentam a escola como fonte de prazer e aprendizado, mas sim como algo necessário, imposto.

Sobre a necessidade de amor, mencionada por alguns participantes da pesquisa evidenciou-se que, essas crianças não se sentem, em alguns momentos, amadas, e clamam por uma presença maior dos pais, que ultrapasse o limite físico e se engaje no campo emocional, inconsciente.

Então falar da proposta da psicanálise no campo da educação é complicado, em especial porque a psicanálise considera o sujeito como único, enquanto a pedagogia cria um padrão que deve ser aplicado coletivamente, sobre o que é ser aluno. Kupfer (1999) ressalta que é possível acreditar que uma prática pedagógica que recusa uma técnica formal e tradicional, e que “entende a educação como ferramenta para o desejo, estará submetida aos limites que a psicanálise impõe à sua transmissão, uma vez que não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (KUPFER, 1999, p.74).

E permitir a iminência do desejo não é uma tarefa fácil, pois clama para que o professor desocupe o lugar de poder, logo de ser mestre, para possibilitar ao aluno ser um mestre de si mesmo (FREUD, 1912).

REFERÊNCIAS

- FREUD, S. (1905). **Um caso de Histeria e Três ensaios sobre a sexualidade**. ESB das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Tradução: Jayme Salomão. (Vol. VII). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S (1912). **A dinâmica da Transferência**. ESB das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Tradução Jayme Salomão. (Vol. XII) Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S (1915). **As pulsões e seus destinos**. ESB das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Tradução Jayme Salomão. (Vol. XIV) Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, S (1915). **O Inconsciente**. ESB das Obras Psicológicas Completas de S. Freud. Tradução Jayme Salomão. (Vol. XIV) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. Problemas de aprendizagens ou estilos cognitivos; um ponto de vista da psicanálise. In: RUBTEIN, E.(org.). **Pedagogia; uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. **Freud e a Educação; o mestre do impossível**. Pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipioni, 2001.

LACAN, J. **O Seminário, livro 7: A Ética em Psicanálise**. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 1997.

MILLER, J. A. Introdução ao Inconsciente. In: **Falo Revista do campo freudiano**, nº 2, jan. / jun. 1988, pp. 116- 135.

PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar; histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Queros, reimpressão, 1996.

REIS, A. R.; SOUZA, P. e O. **Onde se esconde o Desejo de Aprender do Aluno?** Disponível em www.ufsm.br/lec/01_01. Ayrton Orion. L% . HTM, 2001. Acesso em 2 de fevereiro de 2012.

SILVA, S. R. da C. A relação dinâmica transferencial entre professor-aluno no ensino. **Ciência e cognição**, vol: 08, 165-171, 2006.