

ASPECTOS DA VIDA INTERSUBJETIVA EM SALA DE AULA

Vera Lúcia Blum**

RESUMO

O propósito deste artigo é pensar o impossível da educação, apontando para as vicissitudes a que a relação docente-discente está submetida. Focalizam-se as forças inconscientes mobilizadas em sala de aula, que desviam alunos e professores dos ideais de equilíbrio e de harmonia. Introduce-se a noção de “terceira voz”, para indicar a criação e recriação do outro intersubjetivo, que torna o ensino totalitário impossível.

Palavras-chave: conflito, inconsciente, identificação projetiva, outro intersubjetivo.

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect the impossibility of education pointing out the vicissitudes of the relation between teacher and pupil. It focuses on unconscious forces mobilized in the classroom, taking teachers and pupils away from the equilibrium and harmony ideal. The notion of a “third voice” is introduced to indicate the (re) creation of the inter-subjective other, turning impossible the totalitary teaching

Keywords: conflict, unconscious, projective identification, inter-subjective other.

A certa altura do texto *Análise terminável e interminável*, Freud faz referência à educação em um contexto no mínimo incômodo: “quase parece como se a análise fosse a terceira daquelas profissões impossíveis quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios. As outras duas, conhecidas há muito mais tempo, são a educação e o governo”. (FREUD, 1937, p. 282).

Meu objetivo, om este artigo, é pensar o impossível da tarefa educativa, pondo em cena algumas forças que, dos bastidores extraviam os protagonistas da ação educativa de sua intencionalidade consciente. Concordo com Batista quando afirma que “as doutrinas pedagógicas são essencialmente egóicas, ao buscarem o controle e a previsibilidade do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança sem levar em conta a possibilidade estrutural desse domínio”. Ainda segundo ela, “*o conhecimento da impossibilidade de controlar o inconsciente* não leva simplesmente a uma posição ética extremamente valiosa. Leva-nos a poder pensar uma educação não totalitária e emancipatória” (Batista; 1999:110, meu itálico).

** Professora Doutora do Curso de Psicologia do UNIVAG

O extravio a que estamos submetidos e que diz respeito à impossibilidade de controlar o inconsciente é vivido com maior ou menor intensidade como traumático, justamente porque esfacela as couraças identitárias protetoras da auto-imagem. O enrijecimento identitário com o concomitante desdém e intolerância à diferença pode ser, infelizmente, uma forma de reagir àquilo que escapa ao controle e à previsibilidade. Um modo menos dissociado de lidar com a imprevisibilidade das forças inconscientes próprias e alheias é tentar articula-las às “rotas inusitadas de pensamento” (Bollas; 1995) para então poderem ser utilizadas de forma criativa e quiçá bem-humorada.

ASPECTOS INTRAPSÍQUICOS.

Segundo Outeiral, a escola é também a configuração de um espaço além do espaço visível e palpável de cadeiras, classes e salas. Ela é feita de enredos montados por seus protagonistas a partir das suas histórias, seus desejos e seus medos. “Na escola acontece um interjogo de forças inconscientes que se cruzam, opõem-se, conflitam-se ou se reforçam, através de situações manifestas, claras e evidentes, ou de um sutil operar oculto, latente, e, nem por isso, menos operante. Cria-se uma dinâmica grupal que precisa ser compreendida...” (OUTEIRAL; 1997: 360).

Esta realidade, campo onde jogam as forças inconscientes, não pode ser cheirada, tocada, ouvida ou vista. Mas nem por isso essa realidade é menos real. Tão real em seus efeitos quanto os afetos da série amor – ódio podem ser. Desta série participam a bondade, a coragem, a onipotência, a humildade, a arrogância, o medo, a crueldade, a vingança, a amizade, a decepção, a culpa, a vergonha, as expectativas mágicas de proteção, orientação, aconchego, afeição pessoal e amor.

Por um lado a situação acadêmica exige a observância de atividades predeterminadas a serem executadas, bem como interações e sentimentos esperados por parte dos atores da situação, tais como a comunicação, a cooperação e o respeito. De outro lado, como não se pode fugir das forças indesejadas que, por essa razão, operam fora do campo do eu conscientes, com o tempo afetos intensos e de origem primitiva como o ciúme, a inveja e a rivalidade hostil são despertados. Se não tolerados e acolhidos, eles dissimulados disseminam-se pela malha interativa da sala de aula gerando obstruções ao seu funcionamento. Criada para o trabalho, a sala de aula pode transformar-se em um grupo de “suposto básico” (BION; 1961).

Sobre os grupos, Bion observou que eles funcionam muitas vezes como uma unidade, sem que o grupo tenha consciência disso, à qual ele denomina de mentalidade

grupais. Vale destacar que a mentalidade grupal expressa a vontade coletiva inconsciente, unânime e anônima em momentos determinados da existência do grupo, podendo estar, entretanto, em conflito com os desejos, opiniões ou pensamentos dos membros do grupo tomados individualmente produzindo-lhes desconforto e mal-estar (cf. GRINBERG; 1973: 24).

O conflito entre, de um lado, a mentalidade grupal e de outro, os desejos do indivíduo é uma modalidade de conflito constitutivo das organizações grupais. Além desse, o conflito entre o desejo de saber e o desejo de não-saber opera em qualquer grupo, inclusive na academia:

“Em sua participação ativa como adulto, em vários grupos, o ser humano dispõe de diferentes modos de reação. Ao reunirem-se várias pessoas para efetuar uma tarefa podem discernir-se dois tipos de tendências: uma que se dirige à realização da tarefa e outra que parece opor-se a ela. A atividade de trabalho é obstruída por uma atividade mais regressiva e primária” (GRINBERG; 1973: 23).

Se os supostos básicos são “estados emocionais tendentes a evitar a frustração inerente ao aprendizado por experiência, aprendizado que implica esforço, dor e contato com a realidade” (Grinberg; 1973: 28), o grupo de trabalho, em contrapartida, requer de seus membros capacidade de cooperação, o que implica tolerância à frustração e uma capacidade bem instalada de poder decepcionar-se e, em parte, controlar pelo pensamento emoções muito primitivas que vez ou outra assolam o sujeito. O controle emocional significa a capacidade de poder pensar os próprios sentimentos, ao invés de agir reativamente.

Embora laços emocionais positivos e negativos fortes se desenvolvam espontaneamente, o grupo de suposto básico de dependência, por exemplo, estará sob o domínio de uma transferência idealizada. O conteúdo da fantasia inconsciente oscila entre a extrema bondade e a extrema maldade da autoridade/líder/professor. O professor é visto ora como provedor, ora como um perseguidor, mas sempre como uma figura onipotente. O professor é vivido como o todo-poderoso que “dá” ou “tira” a nota. Contudo, o desapontamento, a raiva e o ódio revoltoso são a contrapartida da idealização e da submissão ao professor que, por meio de deslocamentos e substituições, é colocado no lugar das figuras parentais da infância. Este mecanismo é uma manifestação do infantil onipotente e mágico (mais ou menos recalcado) que coexiste com mecanismos mais realistas e amadurecidos do grupo. Tenho observado com frequência, que a incompreensão (esperada) de determinado conteúdo ministrado gera frustração no grupo de estudantes. Mas, ao invés de perceber os sentimentos de raiva em si mesmos e, conseqüentemente, decepcionar-se com a auto-imagem

idealizada para então poder efetivamente aprender, o grupo localiza no professor as falhas que não pode suportar em si mesmo.

O professor, quer queira quer não, frustra as necessidades de completa gratificação e os anseios por amor e bondade ilimitados do grupo. Por não poder tolerar a decepção decorrente da frustração, as expectativas irrealizáveis do grupo transformam-se em raiva do professor (e da instituição) e desejo de vingança. Ocorre que o professor pode inadvertidamente ficar aprisionado neste jogo de projeções e identificações, sentido-se ele também frustrado por não poder corresponder ao papel de pai onipotente que o grupo o pressiona a assumir. Identificando-se com a raiva do grupo o professor reage sadicamente confirmando assim as fantasias do grupo de um professor/autoridade/pai perseguidor mau e retaliativo: “o professor quer ‘ferrar’ a sala”.

Segundo Capier (2002), esta tendência à identificação é automática e espontânea. Sob condições favoráveis, ela é uma forma de comunicação que pode ser útil para transformar situações potencialmente perigosas em uma situação criativa.

Fazendo eco à voz de Capier, suponho que o amor/paixão pelo nosso objeto interno (a apropriação do conteúdo que ministramos) é o que nos ajuda a sustentar nossa identidade como professor e a suportar, acolhendo, as projeções de nossos alunos sem atuar responsabilmente. *Paixão pelo que ministramos* é uma expressão devidamente retocada de Capier para descrever algo capaz de operar como antagonista do impulso que atua sobre nós professores em sala de aula e que nos pressiona a nos identificarmos com as projeções de nossos alunos. Sob condições favoráveis, a receptividade e o estabelecimento de uma distância suficiente das projeções do grupo de alunos ou do aluno permitem ao professor reconhecer que o estado mental que ele está experimentando (raiva, dó, pena, culpa, remorso, medo, solidão, perda, bem como, perfeição, sapiência, triunfo, imparcialidade, onipotência, domínio, etc.) surgiu fora dele próprio. Refiro-me aqui ao sentimento de ter sido provocado pelo aluno (o emergente do grupo) e que nos faz perder nossa capacidade de pensar. Ao perceber que são projeções, o professor demonstra tanto sua receptividade às projeções dos alunos quanto sua capacidade de não se identificar com elas, isto é, não atuar, não responder. Em condições favoráveis, somos sensíveis às necessidades emocionais dos alunos e ao mesmo tempo *irresponsivos*.

Tendo em vista as vicissitudes emocionais presentes em sala de aula, não é de estranhar que um professor que se abre para os seus alunos para aumentar a compreensão da relação entre professor e alunos (o professor sempre disposto a “discutir a relação”) pode aumentar as expectativas de que a racionalidade e a abertura resolverão todos os problemas.

Em outras palavras, paradoxalmente, o professor que é “ideal” em sua abertura, calor humano e não-defensividade pode, ao mesmo tempo, aumentar de tal modo as expectativas, que as decepções tornar-se-ão inevitáveis. Em suma, existe o perigo de que o professor “mãezona” venha a incentivar idealizações primitivas relacionadas aos pressupostos de dependência da classe e tais idealizações geram necessariamente decepções (cf. KERNBERG; 2000: 75)

Quando o sujeito reconhece e admite a existência das dificuldades, ele reconhece ao mesmo tempo sua incompletude. Seguramente, alunos que não suportam uma nota baixa, que reagem com raiva à realidade difícil de tolerar, são alunos aprisionados em fantasias de satisfação de desejos de tipo mágico e onipotente. Para esses alunos não é fácil reconhecer e aceitar que não são as pessoas extraordinárias e fabulosas que inconscientemente pensam ser. Cito como exemplo o caso da aflição da aluna diante de um erro da professora. Não podia imaginar que “professores erram”. A aluna “preferiu” recusar a percepção real de seu acerto, a abdicar de fantasias relacionadas aos sentimentos de onipotência e onisciência projetados na figura da professora/autoridade. Aceitar sua percepção implicava decepção e desilusão: não é porque são professores que esses seres são infalíveis, que não conhecem a dúvida nem a incerteza.

Quando o professor consegue identificar alguns desses elementos projetivos, eles começam a perder sua força e sustentação. Nessa hora é possível brincar e pensar, reinstalando-se a capacidade de trabalho do grupo com a prevalência das expectativas realistas sobre a demanda de ilusões.

Não é de estranhar, portanto, que nós professores, vez ou outra, abandonemos à revelia nosso *script* docente. Atores de uma peça sem roteiro definido, protagonizamos na relação docente-discente dramas muito parecidos com o que há de melhor na dramaturgia clássica, embora com menor impacto emocional para o observador externo.

O fato é que é inevitavelmente conflitivo o campo em que nós educadores atuamos. Nele são mobilizados afetos muito primitivos avessos às etiquetas e às boas maneiras e que, mascarados de racionalidade, escapam ao entendimento baseado na lógica e na razão. As fantasias inconscientes, que coexistem com o pensar racional são imunes aos juízos críticos e de realidade e por isso se impõem como verdades/crenças surdas aos argumentos racionais. “A coexistência do grupo de suposto básico e do grupo de trabalho determina um conflito permanentemente suscitado e sempre recorrente dentro do grupo” (GRINBERG; 1973: 36).

Posto que o conflito é constitutivo das relações humanas, não há alternativa senão tirar o melhor proveito daquilo que não podemos nos descartar. Talvez sirva de alento saber que a tensão que habita o conflito e traz o risco da desorganização é a mesma que encoraja o

crescimento. Assim, operar no campo do conflito, portanto, das relações humanas, portanto, da educação, é operar em um campo de tensão carregado de riscos. Não podemos negar, entretanto, a evidência dos momentos de calma nas relações interpessoais. Estes são momentos bem vindos, porque são indispensáveis para a nossa economia psíquica, em que a energia é poupada (reserva psíquica) para as ações específicas. Mas, quantos de nós também não experimentamos, algum dia, um certo “cômodo desconforto”, um certo mal-estar quando essa calma se prolonga a tal ponto, que temos a sensação de que nada se passa, de trabalho mecanizado, apatia generalizada... despersonalização.

Estamos sempre às voltas com a tensão entre, de um lado o desejo de ordem e disciplina de nossos alunos e por outro lado, o desejo de participação, interesse e atividade, que fazem com que nosso estudante seja produtor de seu conhecimento. Creio que todos intuimos que o pensamento criativo e produtor e não meramente reprodutor depende, em parte, justamente da...indisciplina, do descontrole e da desordem! Quem não se percebeu desejando de seus pupilos uma certa indisciplina disciplinada? Paradoxo?

ASPECTOS INTERPESSOAIS

Gosto da teoria das relações do sujeito tal como Bollas a expõe em seu livro *Forças do destino: psicanálise e idioma humano*. Esse autor afirma que no campo da psicanálise, a análise é uma interação da subjetividade do analista com a subjetividade do paciente. Trata-se de duas sensibilidades, dois corpos capazes de afetar e de ser afetado (cf. BOLLAS; 1992: 127-128).

Na regência das nossas disciplinas, a nossa experiência docente demonstra a comprovada verdade: “uma turma nunca é igual à outra”. Por quê?

Quem não se sentiu frustrado ao perceber que a aula magnífica, cheia de empolgação dada em uma turma foi pouco mais do que aborrecida, inócua até, na outra? Quem não se espantou ao se dar conta de que uma aula é “irrepetível”, embora se trate ou pareça se tratar da mesma aula? Por que são singulares as nossas experiências com as diferentes turmas de alunos?

Pretendo encaminhar essas questões a partir de um recorte psicanalítico. Farei esse recorte apoiando-me nas concepções dos psicanalistas denominados intersubjetivistas. Suas concepções derivam da exploração do espaço interpessoal entre analista e paciente, em contraste com a concepção derivada da tradição kleiniana que aborda esse espaço interpessoal como algo a ser analisado em termos intrapsíquicos (cf. HINSHELWOOD; 2001: 171-176).

Em contraposição à teoria das relações de objeto desenvolvida por Melanie Klein, os intersubjetivistas privilegiam as relações de sujeito e vêem na análise um espaço de interação de duas subjetividades:

“A teoria das relações de sujeito trata da interação de duas sensibilidades humanas, que juntas criam sistemas únicos para sua coabitação [...]. A área entre dois sujeitos humanos no limite da dialética humana é somente um espaço em potencial” (BOLLAS; 1992: 127-128).

A idéia a ser destacada refere-se à criação de um terceiro objeto resultante da interdependência de dois sujeitos, ou subjetividades que mutuamente se constituem. Logo, a subjetividade individual não existe fora do contexto intersubjetivo. Ela produz e é produzida por esse contexto. Os fenômenos são gerados intersubjetivamente e são experimentados por seus atores de diferentes maneiras, mas mutuamente condicionados. Algo é mutuamente criado na relação professor – alunos e que chamaremos de contexto intersubjetivo, “espaço potencial”, “terceiro objeto” (OGDEN;1996). Enfim, trata-se da sala de aula.

Uma idéia muito importante destacada por Hinshelwood diz respeito ao afastamento dos intersubjetivistas da noção de unidade fechada da pessoa, característica da Psicologia individual. A noção de unidade fechada da pessoa concebe as entidades professor e aluno como duas entidades distintas, autônomas e independentes. Tal noção opera segundo uma lógica identitária, que estabelece que “ser é o que é”; “ser é ser no presente”, fazendo de cada pólo da relação, do par, presença sempre idêntica a si. A lógica identitária, que pressupõem a estabilidade, a regularidade e a permanência dos entes, fixa seus próprios limites. Ela não pode aceitar e integrar a si os movimentos desestabilizantes, ignorando ou talvez até recalçando o que porventura irrompe como estranho ao universo da identidade. Esta lógica está em ação, por exemplo, na literatura que trata do desenvolvimento interpessoal nas empresas. Herdeiras do ideal romântico do século XIX, as psicologias ditas humanistas, das quais essa literatura faz parte, acalentam o sonho nostálgico da coincidência do sujeito consigo mesmo e da harmonia entre o indivíduo e o grupo pela via da expressão dos afetos convertidos em fetiche salvacionista. Acredito que os percalços a que nossa vida afetiva está submetida, conforme vimos páginas atrás, são suficientes para nos proteger das ilusões de redenção.

Para um pensar fecundo da experiência docente necessitamos de uma outra lógica. Uma lógica que leve em conta a criação de um terceiro sujeito na experiência do ensinar e aprender. Parafraçando Ogden, este terceiro, sala de aula, não é redutível ao professor, nem

ao aluno. A criação da sala de aula, que existe em tensão com o professor e o aluno, é o núcleo da experiência docente e discente.

Tentemos nos acercar dos movimentos que a tensão entre o par professor-aluno ou ensino-aprendizagem deflagra. Ao preparar suas aulas, o professor escolhe como abordar determinado conteúdo e fala consigo mesmo por meio da voz que criou na própria mente. Em outras palavras, preparando o ensino dos alunos, o professor imagina e antecipa o outro a quem será dirigida sua aula. Pode ocorrer que:

1) a recepção do conteúdo ministrado, tão cuidadosamente preparado, não teve a repercussão desejada (pelo professor). O não reconhecimento dos alunos que permanecem passivos deixa-o frustrado;

2) a aula foi um sucesso. Os alunos respondem, o professor sai da sala envaidecido, se achando o máximo;

3) a aula foi boa, mas (ou por isso) deixou a desejar. Resta algum mal-estar, uma certa inquietação, alguma decepção.

No primeiro caso, penso que este outro antecipado e imaginado não correspondeu à alteridade dos alunos. Investida narcisicamente, a alteridade do aluno é formada à imagem e semelhança do professor. Portanto, o outro (aluno) desapareceu. O risco de rompimento do vínculo ensino-aprendizagem é grande. É praticamente nula a sintonia docente-discente. Na melhor das hipóteses, pode vir a se instalar uma ação docente surda e por isso estereotipada.

No segundo caso, penso que tampouco houve aprendizagem em que pesem as aparências. Conceitos como idealização, identificação narcisista, defesas maníacas contra a diferença traumática e traumatizante podem ser de grande valia para o desenvolvimento da segunda situação, conforme esboçamos na primeira parte deste artigo.

O terceiro caso chama a atenção, pois parece ser justamente aquela situação que contém os ingredientes propulsores do crescimento e que está comprometida com o dialético ensino-aprendizagem. Por certo, trata-se de uma aprendizagem em que os alunos geraram uma voz a partir das palavras do professor que o cria num sentido mais amplo do que ele poderia criar a si mesmo. Nessa situação, professor e aluno terão criado um ao outro como sujeitos que até então não existiam (cf. Ogden; 1996). Explico-me.

O professor é aquele que sabe e tem algum controle sobre o que vai transmitir, mas, apesar disso, não pode ser apenas sujeito ao ensinar seus alunos. Na aprendizagem os alunos geram uma voz a partir das palavras do professor que não coincide com elas. Isto que os alunos criam é vivido pelo professor como um ensino outro do que ele intencionou/planejou: “o aluno entendeu errado”; “não foi isso que eu falei, que eu quis dizer” são expressões e

vivências muito freqüentes no nosso cotidiano docente. A menos que os alunos estejam todos delirando e este não parece ser o caso, podemos notar por meio dessa experiência, como nós, professores, somos falados por nossos alunos, pelo outro intersubjetivo. Temos planos de ensino, intenções em sala de aula, mas não temos o controle absoluto de nossas intenções. Algo sempre escapa e permanece opaco para nossa compreensão. A inconclusividade intrínseca ao nosso esforço docente refere-se, a meu ver, à criação e recriação do outro intersubjetivo, à “terceira voz”, em sala de aula. A terceira voz, que não pode ser antecipada e prevista por mais brilhantes que sejam nossos planejamentos didático-pedagógicos, nos desaloja de nós mesmos, nos excita e nos instiga. É ela que torna possível a contínua inquietação docente e impossibilita que o esforço jamais venha a cessar. A menos que...

Ocorre que esta criação do professor pelos seus alunos é também uma destruição da imagem que ele tem de si e do seu saber-fazer. “Indivíduos dominados pelo trauma não podem suportar a experiência de combater sua auto-identidade estática por meio do reconhecimento de uma subjetividade (eu-dade) que é outra para si mesmo” (OGDEN; 1996: 2-3). Por não poder suportar essa destruição que, a rigor, é criativa e propícia ao crescimento, o professor sente a voz outra como uma ferida narcisista em sua capacidade de ensinar e defende-se desqualificando seus alunos.

Segundo Ogden, “o confronto com a alteridade não nos dará descanso; essa percepção da outra eu-dade, uma vez registrada, não nos permitirá permanecer quem éramos e não poderemos descansar até termos de alguma forma aceitado seu ataque ao que fôramos antes de sermos interrompidos por ela” (OGDEN; 1996: 3).

Quem duvida de que uma sala de aula possa ser uma perturbação para a nossa auto-percepção e para a imagem de bom professor, claro e didático, que cultivamos de nós mesmos? Quem não precisou passar por alguma experiência geradora de turbulência emocional para poder genuinamente crescer como professor? Uma sala de aula pode ser dilacerante, disruptiva. Ou não. Neste caso, o preço a pagar é a apatia e a sentimento de despersonalização.

Vemos, portanto, que uma sala de aula verdadeiramente implicada no processo ensino-aprendizagem permite, embora não os deseje, acontecimentos que escapam à vontade e ao controle de seus protagonistas. Aqui, bem como alhures, é “pela via dos afetos aparentados à surpresa, ao espanto, à frustração e à decepção”, que “abalam a segurança narcisista e impõem momentos dolorosos e desestruturantes”, que se garantem momentos verdadeiramente mutativos que ensejam a aprendizagem, no nosso caso, do professor e dos seus alunos. Trata-se da perda de si e do controle dos alunos. “Quem não está psiquicamente

apto a experimentar e a suportar a perda e a frustração” não pode ser um bom educador, embora “possa ser um fiel e meticuloso funcionário burocrático” do ensino (FIGUEIREDO; 2000).

Penso que a dificuldade de suportar a angústia disparada pela perda do controle é a mesma que lança o professor na rigidez estereotipada do funcionário burocrático, que tem as respostas prontas de natureza claramente defensiva, as quais, em contrapartida, impedem-no de problematizar e investigar de maneira genuína porque ancorado em sua vivência dolorosamente refletida.

A vivência dolorosamente refletida pressupõe, entretanto, alguma disposição do sujeito para aceitar e sustentar a dúvida e a irresolução a que estamos de fato submetidos, mas que, conforme pontua Zygmunt Bauman (1999) constitui o “horror” do projeto de existência moderno. Segundo ele, para se defender desse horror, que é o horror à mistura, à produção de “híbridos” quando se quer produzir “puros”, o pensamento moderno separa produzindo dicotomias.

Embora a dicotomia crie uma ilusão de simetria, isto é, represente seus membros como iguais e intercambiáveis (mente/corpo; razão/emoção; ensino/aprendizagem; claro/escuro; saúde/doença; consciente/inconsciente; etc.), ela se faz produzindo ao mesmo tempo estruturas hierarquizadas e relações de dominação e de subordinação: o aluno não passa de *um outro* do professor, o lado oposto, estrangeiro e desqualificado do professor. Um lado depende do outro, mas a dependência não é simétrica. O aluno depende do professor para sair de sua condição de aprendiz, para não ser o que é. O professor depende do aluno para a sua auto-afirmação, para ser mais do que é. Não é de admirar que nossos alunos também nos odeiem. Eles pressentem que aspectos de si são desqualificados em nome de seu crescimento cognitivo e emocional.

O equilíbrio e a harmonia almejados em sala de aula podem assim produzir inadvertidamente efeitos perversos. Sustentando-se na imagem do professor que sabe, que tem o controle, que domina a matéria, o professor mantém o equilíbrio hierarquizado, o qual evita a diferença, o conflito e a tensão às custas da dissociação ou do recalçamento da voz destoante e dissonante. A estabilidade e o equilíbrio em sala de aula se convertem em ação docente e discente estereotipada. Esta é a fonte do profundo mal-estar revelado na nossa genuína ojeriza ao que emana da posição de autoridade – o autoritarismo, caldo de cultura do grupo de suposto básico – constitutivo de nosso ser-professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BATISTA, S. S. S. (1999): **Educação, psicanálise e sociedade**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n.1, p.107-116.
- BAUMAN, Z. (1999): **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BION, W. (1961): **Experiences in Groups**. Nova Iorque: Basic Books.
- BOLLAS, C. (1992): **Forças do destino. Psicanálise e idioma humano**. Rio de Janeiro: Imago.
- BOLLAS, C. (1995): **Cracking up**. Hill and Wang.
- CAPER, R. (2002): **Tendo mente própria**. Em: Tendo mente própria. Uma visão kleiniana do self e do objeto. Rio de Janeiro: Imago.
- FIGUEIREDO, L. C. (2000): **A ética da pesquisa acadêmica e a ética da clínica em psicanálise: o encontro possível na pesquisa psicanalítica**. Mimeo. Uma versão desse trabalho foi apresentada no V Congresso Nacional de Psicopatologia Fundamental, em Campinas (2000).
- FIGUEIREDO, L. C. (2003): **Psicanálise**. Elementos para a clínica contemporânea. São Paulo: Escuta.
- FREUD, S. (1937): **Análise terminável e interminável**. ESB, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- GRINBERG, L. *et al.* (1973): **Introdução às idéias de Bion**. Rio de Janeiro: Imago.
- HINSHELWOOD, R.D. (2001): Contratransferência. **Livro Anual de Psicanálise, XV**, 161-182. São Paulo: Editora Escuta.
- KERNBERG, O. F. (2000): **Ideologia, conflito e liderança em grupos e organizações**. Porto Alegre: Artmed.
- OGDEN, T. (1996): **Os sujeitos da psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- OUTEIRAL, J. O. (1997): **O trabalho com grupos na escola**. Em: ZIMERMAN, D. E., OSÓRIO, L. C. e colaboradores. **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre: Artmed.