

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Juliana Freitas da Silveira

**PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DESEJO E DISCURSO**

Santa Maria, RS  
2019

**Juliana Freitas da Silveira**

**PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DESEJO E DISCURSO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Psicologia**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Cláudia Maria Perrone  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr. Camilla Baldicera Biazus

Santa Maria, RS  
2019

Silveira, Juliana Freitas da  
PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESEJO E  
DISCURSO / Juliana Freitas da Silveira.- 2019.  
59 p.; 30 cm

Orientadora: Cláudia Maria Perrone  
Coorientadora: Camilla Baldicera Biazus  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia, RS, 2019

1. Psicanálise 2. Educação 3. Desejo 4. Discurso I.  
Perrone, Cláudia Maria II. Biazus, Camilla Baldicera  
III. Título.

**Juliana Freitas da Silveira**

**PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DESEJO E DISCURSO**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Psicologia**.

**Aprovado em 07 de novembro de 2019:**



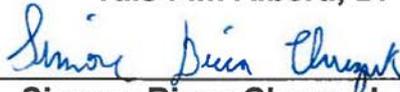
---

**Camilla Baldicera Biazus, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Coorientador)



---

**Taís Fim Alberti, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**



---

**Simone Bicca Charczuk, Dr<sup>a</sup>. (UFRGS)**

Santa Maria, RS  
2019

## DEDICATÓRIA

*Dedico este estudo principalmente aos pais, José Neimar e Vera Cleonice,  
que, mesmo sem terem concluído o ensino fundamental,  
sempre me incentivaram a estudar.*

*Dedico-o também a toda minha família,  
que se orgulha em me ver como a primeira integrante em um curso de mestrado,  
principalmente em uma Universidade Pública.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Inicialmente a vida, que há doze anos me oportunizou continuar aqui!*

*Aos meus pais (Neimar e Nice) pelo amor, amparo e incentivo!*

*A minha irmã (Alexandra) e a minha sobrinha (Náthali), com quem aprendi a dividir, inclusive as angustias desse momento!*

*Ao Wagner pela compreensão das minhas ausências!*

*A minha amiga, companheira e parceira de vida Mariana, pelo empréstimo de palavras que tanto me apoiam!*

*A Guio minha tia, dinda e grande incentivadora, pelo colo!*

*Ao Luis Henrique, pela escuta, pelo que diz e pelo cala, pela presença e ausência, de imensurável importância!*

*As participantes da pesquisa que confiaram em narrar suas histórias!*

*A Camilla, minha coorientadora, que me acolheu, e que esteve ao meu lado nesse momento final, sendo essencial para esse encerramento!*

*As minhas colegas (Anniele, Luciana e Tainara) companheiras de lutas, angustias, e sofrimento a partir do que vivenciamos!*

*A banca (Simone e Taís) que me acompanham desde a qualificação!*

*A todos o meu muito obrigada! A concretização deste escrito, só é possível pelo papel de cada um nesse percurso!*

## **O Menino Que Carregava Água Na Peneira**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.  
A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e sair  
correndo com ele para mostrar aos irmãos.  
A mãe disse que era o mesmo que  
catar espinhos na água  
O mesmo que criar peixes no bolso.  
O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.  
A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.  
Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito  
porque gostava de carregar água na peneira  
Com o tempo descobriu que escrever seria  
o mesmo que carregar água na peneira.  
No escrever o menino viu  
que era capaz de ser  
noviça, monge ou mendigo  
ao mesmo tempo.  
O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.  
Foi capaz de interromper o voo de um pássaro  
botando ponto final na frase.  
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os  
vazios com as suas  
peraltagens  
e algumas pessoas  
vão te amar por seus  
despropósitos.

(Manoel de Barros)

## RESUMO

### PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESEJO E DISCURSO

AUTORA: Juliana Freitas da Silveira  
ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr. Cláudia Maria Perrone  
COORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr. Camilla Baldicera Biazus

Esta dissertação apresenta um olhar para o enlace entre a educação e a psicanálise, mais especificamente, ao docente universitário, tema que surge a partir de algumas inquietações que foram em mim provocadas através do percurso acadêmico, profissional e científico ao adentrar no PEG – Programa especial de graduação na Formação de Professores para a Educação Profissional. O objetivo desta pesquisa de mestrado consiste em problematizar o discurso presente na escolha docente pelo ensino superior e no desejo em exercê-la, bem como analisar os laços sociais/discursos frente às implicações no referido fazer docente. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa de orientação psicanalítica, a qual articula-se ao referencial teórico escolhido e aos pressupostos do trabalho psicanalítico, , quais sejam, a escuta na transferência e a associação livre. Tais pressupostos são assim compreendidos por possibilitarem e por permitirem o acesso à palavra. Os três participantes deste estudo estão vinculados à área das ciências humanas e assim se situam: em fase de doutoramento; no exercício da docência em início de carreira; no exercício da docência em final de carreira. Como fruto desta pesquisa e como resultado para atingir os objetivos, foram desenvolvidos dois artigos a serem descritos na sequência. No primeiro, apresentarei o percurso singular de cada docente entrevistado e o pensar sobre o desejo em exercer a docência universitária em cada participante. Com o objetivo de problematizar o desejo em exercer a docência no ensino superior juntamente ao pensar o laço social a cada momento desse percurso e seu enlace com a educação, o primeiro artigo foi intitulado como “A docência universitária e o desejo em exercê-la: a escuta em diferentes momentos deste percurso”. O segundo artigo, “A circulação dos discursos no exercício da docência universitária: a transposição do lugar do mestre”, por sua vez, tem como objetivo apresentar os discursos na teoria lacaniana, bem como analisar os discursos presentes no fazer docente. Nesse processo de escuta e de elaboração de escrita, optei em fazer uma análise de caso em psicanálise da docente em início de carreira, uma vez que apresentou um discurso mais aberto ao equívoco e uma possibilidade de circulação discursiva que vai transpor o discurso do mestre. A reflexão que pude construir ao longo desta dissertação me permite pensar a docência universitária como uma profissão que vai ao encontro do outro: seja ao pensar no desejo que, ousadamente, atribui a constituição do ser-professor, seja os discursos apresentados no campo lacaniano, onde aproximei a importância da circulação para o não adoecimento do docente universitário, pela aproximação/pelo encontro professor-aluno. Em sua elaboração, permiti-me ao seguinte gesto: tentar transformar a escrita acadêmica, deslocando-a do discurso universitário, na tentativa de dar sentido no/pelo campo da metáfora, da poesia e da polissemia das palavras que aqui fizeram suas marcas.

**Palavras-chave:** Psicanálise; Educação; Desejo; Discurso.

## ABSTRACT

### PSYCHOANALYSIS AND HIGHER EDUCATION: DESIRE AND DISCOURSE

AUTHOR: Juliana Freitas da Silveira  
ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Dr. Cláudia Maria Perrone  
CO-ADVISOR: Prof<sup>a</sup>. Dr. Camilla Baldicera Biazus

This dissertation presents a look at the link between education and psychoanalysis, more specifically, the university lecturer, a theme that arises from some concerns that were provoked in me through the academic, professional and scientific path by entering the PEG - Special Program of undergraduate in Teacher Training for Vocational Education. The objective of this master's research is to problematize the discourse present in the choice of teaching in higher education and the desire to exercise it, as well as to analyze the social ties / discourses in face of the implications in the referred teaching practice. To achieve the objectives, a research in psychoanalysis was carried out, which is linked to the chosen theoretical framework and the assumptions of all psychoanalytic work. Such assumptions are thus understood by enabling and allowing access to the word through listening, transfer and free association. The three participants in this study are linked to the humanities area and are thus: in doctoral stage; in the exercise of teaching in early career; in the exercise of teaching at the end of career. As a result of this research and as a result to achieve the objectives, two articles were developed - to be described below. In the first, I will present the unique path of each teacher interviewed and the thinking about the desire to exercise university teaching in each participant. In order to problematize the desire to practice teaching in higher education together with thinking about the social bond at each moment of this path and its link with education, the first article was titled as "University teaching and the desire to exercise it: listening at different times of this route ". The second article, "The circulation of discourses in the exercise of university teaching: the transposition of the place of the teacher", in turn, aims to present the discourses in Lacanian theory, as well as to analyze the discourses present in the teaching practice. In this process of listening and writing, I chose to do a case analysis in psychoanalysis of the early career teacher, since it presented a discourse more open to misunderstanding and a possibility of discursive circulation that will transpose the master's discourse. The reflection that I was able to construct throughout this dissertation allows me to think of university teaching as a profession that meets the other: either by thinking of the desire that boldly attributes the constitution of being a teacher, or the discourses presented in the Lacanian field, where I approached the importance of circulation for the non-illness of the university lecturer, the approach / the meeting teacher-student. In its elaboration, I allowed myself the following gesture: to try to transform academic writing, displacing it from the university discourse, which meets the purpose of this study: to make sense in / by the field of metaphor, poetry and polysemy of words. that made their marks here.

**Keywords:** Psychoanalysis; Education; Desire; Discourse.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
3. ARTIGO 1 .....	16
4. ARTIGO 2.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
REFERÊNCIAS.....	58

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação se apresenta com um olhar sobre a docência no ensino superior, a partir de algumas inquietações que foram em mim provocadas através do percurso acadêmico, profissional e científico ao adentrar no PEG – Programa especial de graduação na Formação de Professores para a Educação Profissional, um curso ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria, que licencia bacharéis para atuarem como docentes na Educação Profissional e Tecnológica. Apesar de a exigência para a inserção ser a graduação, a maior parte dos alunos estava vinculada a algum programa de pós-graduação, seja a nível de mestrado, seja a nível de doutorado.

Durante a formação da licenciatura, muitas foram às discussões frente ao exercício da docência, como se chega nesse lugar, seu compromisso com a educação, suas implicações na relação professor-aluno, a formação pedagógica e do lugar que a docência ocupa na subjetividade dos sujeitos, pois, como salienta Freud (1914, p. 248), “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres”. Diante disso, algumas justificativas dos alunos, frente ao ingresso nos programas de pós-graduação, passaram a se constituir em significativas interrogações. Para alguns alunos, por não saberem o que iriam fazer após o término da graduação, participaram do processo seletivo para ingresso no mestrado; para outros, por ser uma opção para continuar estudando; para outros, ainda, exclusivamente pela possibilidade de conseguirem uma bolsa de estudos. E assim, da mesma maneira, ocorre no ingresso ao doutorado, como um percurso contingente.

Tais narrativas causaram inquietações, pois não se amarram ao percurso pessoal que venho construindo frente ao desejo em exercer a docência, e a uma preparação acadêmica e profissional *a priori* do ingresso no programa de pós-graduação. Acredito que pensar em docência seja pensar na possibilidade de transformação. Transformação de encontros, de narrativas, de subjetividades. A docência implica vivenciar movimentos subjetivos que só são possíveis devido à sua abertura ao Outro. Exercer a docência é se haver com o educar e nele reconhecer algo de impossível como refere Freud (1937).

Tal transformação subjetiva, provocada pelo fazer docente, vem como uma sustentação para essa temática frente ao desejo e ao exercício da docência. Entretanto, alguns sujeitos, ao assumirem esse lugar de professor, ocupam-se de um saber, de uma posição e de um ideal, que não dá espaço às possibilidades transformativas, assumindo uma posição/função de poder frente ao outro. Essa posição transita por um discurso de suposto saber, por vezes o mesmo discurso do Mestre, que se assemelha ao discurso do senhor, ou seja, daquele que conduz como Mestre ao saber, mas não produz esse saber.

Esse seria um dos pontos cruciais desta temática, pois entendo que os alunos de pós-graduação serão os futuros docentes da educação superior, a atuar em nossa sociedade e no exercício de formar outros profissionais. Porém, muitas vezes, como os da experiência citada anteriormente, esses alunos chegam a esse lugar e acabam por assumir, em seu laço social, o discurso do Mestre.

Pereira (2013), em seu estudo O professor – sintoma, destaca o caso de um docente que utilizava como estratégia de ensino, um conto, em cuja narrativa os alunos eram levados a cair num mundo da imaginação, porém, ao aí entrarem, nunca encontravam uma saída para os personagens principais. Tal cena causa interrogações ao autor, o qual problematiza, ao longo do estudo, a relação da mestria do professor como um sintoma. Seria a mestria o sintoma que certos professores elevam, no seu ofício? A tal história estava intimamente ligada à realidade do docente, ao quanto o movimento de “dono da história” está implicado no discurso do mestre. Tal discurso está embasado no conceito lacaniano na produção dos discursos no seminário 17 – O avesso da psicanálise. Para Lacan (1969-1970), o discurso do mestre é um discurso de domínio, de saber absoluto ou de totalização do saber, como uma espécie de negar o campo do inconsciente – a falha do saber.

Nessa direção, Gurski (2016) nos presenteia, na escrita de um prefácio<sup>1</sup>, com a reflexão sobre a grandeza do ato de educar; para o autor, essa se encontra “justamente na transmissão da falta” (p. 15), e a dimensão faltante seria a única possibilidade de transmissão no campo educativo. Tal campo seria regado pela impossibilidade, com heranças significativas de autoridade e transmissão

---

<sup>1</sup> Prefácio escrito na obra “O nome atual do mal-estar docente” de Marcelo Ricardo Pereira.

conteudista; nele, o lugar do suposto saber, ocupado pelo professor, fora alterado, como uma espécie de declínio do mestre (GURSKI, 2014).

Ao pensar nesse declínio do mestre, de quem detinha o suposto saber, o professor, antes garantido socialmente, a atravessar relações simbólicas com o aluno, pautadas na tradição, solidez de conhecimento e autoridade, não mais se encaixa nos moldes contemporâneos, tampouco se ajusta às possibilidades transformativas nas quais se acredita com esse encontro. Nessa perspectiva, proponho-me a pensar: que discursos se apresentariam tanto diante da escolha pela docência no ensino superior quanto no entremeio de seu fazer docente? Essas são as questões que me coloco, pois, como acrescenta Voltolini (2011), um sujeito que escolhe ser professor não chega a essa decisão por acaso. Essa escolha, que perpassa por uma reflexão consciente, está também intimamente ligada às fantasias e aos desejos inconscientes desse sujeito.

Frente a esses questionamentos e inquietações, começo a construir o roteiro e a escolha dos atores que enredariam esta pesquisa. Então, penso em escutar sujeitos que se encontrassem em momentos diferentes da carreira docente. Os participantes, somando três, estariam vinculados a universidades federais do sul do país e estariam dentro de alguns critérios de inclusão, assim determinados: um deles deveria ser aluno de algum programa de pós-graduação em nível de mestrado ou de doutorado, ainda não inserido no mercado de trabalho como docente no ensino superior; um docente no início de seu percurso na docência no ensino superior, com até cinco anos de inserção; um docente em final de carreira, cinco anos distante da aposentadoria. Foram realizados encontros presenciais, conforme a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa.

Com isso, o objetivo desta pesquisa de mestrado consiste em problematizar o discurso presente na escolha do profissional pela docência no ensino superior, bem como no desejo em exercê-la; com isso, passar-se-ia a analisar os laços sociais/discursos frente às implicações desse fazer docente. Para atingir os objetivos, foi realizada uma pesquisa que ancora-se nos pressupostos da psicanálise, a qual se enlaça ao referencial teórico escolhido e aos pressupostos de todo trabalho psicanalítico. Tais pressupostos estão intimamente relacionados, pois, por meio desses, temos a possibilidade do acesso à palavra, por meio da escuta, da transferência e da associação livre.

Esta pesquisa foi encaminhada ao Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria, onde foi analisada e aprovada, com CAAE nº05950919.4.0000.5346. Após a aprovação do Comitê, procedemos ao contato com os participantes, os quais foram indicados por pessoas próximas do meio acadêmico; para isso, formalizamos o convite, com a apresentação do tema e dos objetivos do estudo. A participação na pesquisa foi livre e voluntária, e os participantes receberam, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A assinatura do referido documento foi realizada no encontro presencial. Após ser assinado, lançamos uma frase norteadora, a qual possibilitou que os sujeitos associassem livremente, costurando um encontro com suas narrativas frente ao percurso e subjetividade de cada um. A frase lançada foi: “Fale-me do seu percurso acadêmico na escolha pela docência”. As narrativas foram gravadas, e o material coletado esteve disponível e foi consultado sempre que necessário, até a conclusão da análise dos casos; depois disso, as falas foram apagadas.

Como frutos desta pesquisa e para atingir os objetivos, foram desenvolvidos dois artigos como resultados. No primeiro, apresento o percurso singular de cada docente entrevistado, buscando pensar sobre o desejo em exercer a docência universitária para cada participante. Ao longo desse primeiro artigo, deparamo-nos com uma doutoranda, que não possui nenhuma experiência profissional no magistério superior, mas que aproxima a docência universitária a uma posição de idealização, a um lugar de poder em que esse seja reconhecido, reafirmado e sustentado pelo outro. Também conhecemos uma professora em início de carreira, uma docente que busca, a todo o momento, uma afirmação do outro-aluno, para se constituir enquanto um docente que exerce, com excelência, o seu papel. Deparamo-nos também com uma docente em final de carreira que colocou seu desejo pela docência, desde o início, como um jogo, ao que chamamos, ao longo do artigo, de “carta na manga”.

Assim, o objetivo deste primeiro artigo consiste em problematizar o desejo em exercer a docência no ensino superior, pensado pelo laço social instituído a cada momento desse percurso e seu enlace com a educação. Nomeei esse primeiro artigo como: “A docência universitária e o desejo em exercê-la: a escuta de sujeitos em diferentes momentos deste percurso”.

Ao me encontrar com essas histórias, tive o desafio de escolher uma delas para dar voz ao meu segundo artigo. Confesso que não foi uma tarefa simples, pois

me deparei com um clássico discurso de mestre, com uma das professoras escutadas, por meio do qual alcançaria questões importantes para articular e problematizar; porém, minha escolha foi outra: escolho o caminho inverso, o de me posicionar contra esse discurso no exercício da docência. Ao escolher aquela que me possibilitou uma mobilização em direção à transposição do discurso do mestre, ou seja, uma transposição na relação do sujeito com um outro que o coloca na relação de objeto, percebo ter chegado no desafio a que me lancei

“Ser sujeito é estar sujeitado a alguém ou alguma coisa”, nos disse Pereira (2013, p. 35), na escrita de artigo em que aborda o professor-sintoma. Conforme o autor, para aquele que está sujeitado às relações de objeto, não há como existir uma autonomia plena. E é desse objeto que o sujeito depende para poder, na relação com ele, vir a ser como diferente. Esse sujeito docente, que pode estar sujeitado desde o momento da escolha de seu percurso profissional, em um discurso de poder e de domínio, nos remete ao discurso do mestre, no conceito lacaniano. Nesse discurso, o mestre, o governante, o senhor que se autoriza baseado em sua subjetividade espera conseguir do escravo ou do seu governado a produção de objetos de gozo para usufruir; isso caracteriza a mestria pela lei, havendo um saber sobre tudo (PEREIRA, 2008).

Frente a essas considerações, elaboro então o segundo artigo, intitulado “A circulação dos discursos no exercício da docência universitária: a transposição do lugar do mestre”. Esse estudo tem como objetivo apresentar os discursos na teoria lacaniana, bem como analisar os discursos presentes no fazer docente. Optei em fazer uma análise de caso em psicanálise da docente em início de carreira, porquanto apresentou um discurso mais aberto ao equívoco e, com isso, uma possibilidade de circulação discursiva que vai transpor o discurso do mestre. Ressalto que esta participante é a mesma docente em início de carreira tratada no primeiro artigo, porém aqui, tratada com outro nome. Será apresentada, ao longo desse artigo, a importância da circulação discursiva para o não adoecimento do professor universitário, para transpor do lugar daquele que tudo sabe.

É, portanto, esse saber sobre tudo – o avesso da psicanálise – que faz com que esta pesquisa tenha um olhar para esse sujeito docente universitário. Alguns autores, como Marcelo Ricardo Pereira, Rinaldo Voltolini, traçam uma reflexão para o sujeito que se torna professor; sim, se torna, pois não se nasce assim (PEREIRA, 2016). São elas escolhas com reflexões conscientes e inconscientes (VOLTOLINI,

2011). Essas escolhas e esse tornar-se é que colocamos em cena, na expectativa da criação de um lugar de reflexão que possa contribuir com o campo da psicanálise, da educação e da docência no ensino superior.

## 2. ARTIGO 1

### **A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O DESEJO EM EXERCÊ-LA: A ESCUTA DE SUJEITOS EM DIFERENTES MOMENTOS DESTA PERCURSO**

#### UNIVERSITY TEACHING AND THE DESIRE TO EXERCISE IT: LISTENING TO SUBJECTS AT DIFFERENT MOMENTS FROM THIS PATH

**Juliana Freitas da Silveira<sup>1</sup>, Cláudia Maria Perrone<sup>2</sup>, Camilla Baldicera Biazus<sup>3</sup>**

#### **RESUMO**

Este artigo tem como temática um enlace entre a educação e a psicanálise, mais especificamente, a docência universitária; por objetivo, visa a problematizar o desejo de exercer a docência no ensino superior e seu enlace com a educação, a partir da escuta de sujeitos que se encontram em momentos diferentes de seu percurso docente. A metodologia consiste em uma pesquisa **inspirada em pressupostos da** psicanálise, que é dotada de um método específico e peculiar, onde o papel do pesquisador se encontra como diferencial. Foi possível pensar que o desejo singularizado em cada caso nos faz pensar e refletir frente a uma constituição, que chamei aqui de ser-professor. Os participantes escutados foram: um doutorando **sem** experiência profissional na carreira docente, um docente em início de carreira e um docente no final da mesma. A partir da análise e de reflexão acerca das falas dos participantes, foi possível observar a forma como cada um se relaciona com o fazer docente e com as questões singulares que emergem nesse cenário. Como resultados, percebemos diferentes lugares: passamos dos alunos imaginários de uma quase professora, para uma docente que faz “direito” e chegamos na felina, com sua carta na manga, a enfrentar o encerramento da própria carreira. Foi possível concluir que o desejo pela docência está intimamente ligado ao enlace com a educação, em seu percurso educativo e de constituição subjetiva, uma vez que o sujeito chega nessa posição e precisa constituir-se na relação com o Outro para tornar-se um.

**Descritores:** Desejo; Docência; Ensino Superior; Psicanálise.

#### **ABSTRACT**

This article has as its theme a link between education and psychoanalysis, more specifically, university teaching. Its objective is to problematize the desire to practice teaching in higher education and its link with education, by listening to subjects who are at different times in his teaching career. The methodology consists of a research inspired by assumptions of psychoanalysis that is endowed with a specific and peculiar method, where the researcher's role is found as a differential. It was possible to think that the singularized desire in each case makes us think and reflect in the point of view of a constitution, in what I called here being a teacher. The participants listened to were a doctoral student with no professional experience in the teaching career, a beginning teacher and a teacher at the end of career. From the analysis and reflection on the participants' speeches, it was possible to observe how each one relates to the teaching practice and the singular questions that emerge in this scenario. We went from the imaginary students of a quasi teacher to a “right” teacher and came to the one with her letter up her sleeve facing this closure. It was possible to conclude that the desire for teaching is closely linked to education, in its educational path and subjective constitution, once the subject reaches this position and needs to be constituted in the relationship with the Other to become one.

**Descriptors:** Desire; Teaching; University education; Psychoanalysis.

<sup>1</sup> Psicóloga, autora. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

<sup>2</sup> Psicóloga, orientadora. Profª. Drª no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

<sup>3</sup> Psicóloga, coorientadora. Pós doc. Drª no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

## Introdução

Parto com a escrita desse artigo, propondo uma reflexão ao campo da educação superior, iniciando com as considerações de Chauí (2003). A autora sustenta que as universidades públicas passaram a funcionar como organizações e não como instituições sociais, a considerar que a principal diferença entre uma organização social para uma instituição social é que essa última busca a universalidade, enquanto a primeira, particularidade, ou seja, o avesso daquela. Assim, para a autora, a instituição opera em responder as contradições impostas pela divisão social e política, ao passo que a organização aceita estar em uma das pontas dessa divisão social, uma vez que seu alvo não é vencer essa contradição, mas sim competir com seus supostos iguais.

Pensando nisso, Alves e Curado (2017) trazem a dimensão do professor universitário inserido nesse cenário de particularização, onde a docência passa ocupar um lugar de transmissão superficial, ou seja, traz consequências, entre as quais está a de que o conhecimento perdeu lugar para a informação. Outro ponto destacado pelas autoras é a lógica da produtividade, que dá lugar ao esgotamento, ao absenteísmo e ao isolamento dos discentes.

A essa lógica de produtividade, em que o docente universitário se depara com constantes exigências tanto de titulação, quanto de publicação, penso que algo extremamente importante, da ordem da relação professor-aluno, acaba preterida e pouco observada no âmbito das Universidades. Com isso, Maciel (2009) tem afirmado que a docência universitária, com ênfase nos cursos de mestrado e doutorado, se apresentava com provedora de qualificação e de melhoria na e da educação superior, onde a titulação acadêmica passa a ser o que garantiria um ensino superior de qualidade. Porém, com o passar do tempo, a autora começa a perceber que o docente universitário carece de uma “pedagogia específica” (p.63), que leve os cursos de pós-graduação a se transformarem e se encaminharem para a docência universitária.

Pensando nisso, é preciso questionar esse cenário e ampliar o olhar para a docência no ensino superior. É necessário transpor certos limites e pensar na riqueza de possibilidades que esse laço social testemunha. Assim, o objetivo deste artigo consiste em problematizar o desejo em exercer a docência no ensino superior,

pensando o laço social que pode se estabelecer em cada momento deste percurso e seu enlace com a educação.

Este estudo é embasado, metodologicamente, por uma pesquisa inspirada nos pressupostos da psicanálise com três pessoas que se encontram em momentos diferentes em suas carreiras docentes. Os participantes são todos vinculados às ciências humanas, assim constituídos: um doutorando que ainda não se inseriu no mercado de trabalho como docente no ensino superior, um docente em início do percurso na carreira docente e um docente em final de carreira.

A partir disso, a pensar a problematização do desejo para cada sujeito, não posso deixar de tratar aqui do trabalho com o singular, pois, para a psicanálise, resgatar a singularidade do sujeito é acessar a sua fala e a sua palavra. A verdade de que tratamos aqui é a do sujeito, uma realidade que é tecida e constitui-se de forma articulada com a fantasia<sup>3</sup>. Nesse sentido, o princípio ético da pesquisa em psicanálise é poder considerar a realidade a partir da inclusão do sujeito na experiência (POLI, 2005).

Pensando o desejo, Lacan (1958-1959), em seu seminário VI “O desejo e sua interpretação”, já nos anunciava que a interpretação do desejo é subjetiva, assim como a sua manifestação. Ao se tratar da subjetividade, ainda, o autor sustenta que quando essa está capturada pela linguagem “há emissão não de um sinal – ou de um signo –, mas de um significante” (LACAN, 1958-1959, p.20).

Lacan (1969-1970) conceitua sujeito como um significante que o representa a outro significante. Assim, é possível pensar que “o desejo do homem é o desejo do outro” (p.97). O sujeito deseja ser reconhecido pelo desejo do outro, desejado pelo outro, amado, estando a noção de desejo ligada a de um vazio interminável. Com base nessas considerações, o presente artigo irá refletir de que maneira esse desejo se apresentou para cada participante, a partir da história de cada um. Lacan (1958-1958) situa o que seria a experiência do desejo, a saber, inicialmente, como o desejo do Outro: é aí, dentro dessa experiência, que o sujeito situa seu próprio desejo.

## **Método**

---

<sup>3</sup> Correlato da elaboração da noção de realidade psíquica\* e do abandono da teoria da sedução\*, designa a vida imaginária do sujeito\* e a maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens: fala-se então de fantasia originária (Roudinesco, 1998, p. 223).

A pesquisa amparada em pressupostos da psicanálise é dotada de um método específico e peculiar, em que o papel do pesquisador se encontra como diferencial. Rosa e Domingues (2010) nos ajudam a pensar sobre isso:

A psicanálise porta uma dimensão própria de sujeito e de objeto, a qual constitui o seu método específico de pesquisar e em que o desejo do pesquisador faz parte da investigação e o objeto da pesquisa não é dado a priori, mas sim produzido na e pela investigação. Pautada pela dimensão do enunciado e da enunciação do discurso, a pesquisa psicanalítica produz conhecimento interceptando a transmissão de dogmas e de idealizações, mediante o conhecimento de uma série de contextos e histórias, acrescido de articulações fora da história oficial (ROSA; DOMINGUES, 2010, p.182).

O princípio básico de todo trabalho guiado pela psicanálise refere-se a um testemunho, não dispõe de uma regra tampouco apresenta uma recomendação, afinal, cada pesquisador deve encontrar seu caminho. A pesquisa psicanalítica não trabalha com uma sistematização completa e não reduz o inconsciente a formas preestabelecidas, ou seja, cada um precisa inventar a sua maneira de acessá-lo (PEREIRA, 2016).

Ao se tratar do inconsciente, Costa e Poli (2006) trazem que um dos pressupostos básicos de todo trabalho psicanalítico é a transferência. O inconsciente estaria na “suposição de um saber que não se sabe, mas que é suposto” (p.17), e esse, por sua vez, estaria na instância do campo relacional, onde acontece a transferência. Na pesquisa psicanalítica, a transferência deve ser utilizada como instrumento: nomeada como transferência instrumentalizada, dá acesso às narrativas na aplicação da pesquisa bem como no encontro aos significantes no momento da análise (COSTA; POLI, 2006).

Nesse sentido, escolho percorrer a minha análise na escrita baseada em minha escuta. Marcos (2018) sustenta a dimensão singular da escrita de caso em psicanálise, dimensão essa que vem a privilegiar a singularidade, propondo um distanciamento de classificações identificatórias. “O caso não é uma parcela da verdade universal; ao contrário, ele se constitui a partir daquilo que nele rejeita a universalidade que pretende governá-lo” (MARCOS, 2018, p. 97).

Assim, este estudo foi encaminhado ao Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Maria, onde foi analisado e aprovado, com CAAE nº 05950919.4.0000.5346. Os participantes, da área das ciências humanas, que se encontravam em momentos diferentes dos percursos na carreira docente, foram convidados a associar livremente a partir de uma provocação: “fale-me do seu percurso acadêmico na escolha pela docência”; ao longo do encontro, outras questões foram surgindo enquanto eu os escutava. Os encontros foram realizados separadamente, foi realizado um encontro com cada participante, de acordo com a disponibilidade dos participantes, e levaram, em média, uma hora e meia cada um. As narrativas foram gravadas após o consentimento dos participantes e à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os participantes foram: um aluno de um programa de pós-graduação em nível de doutorado que não estava inserido no mercado de trabalho como docente no ensino superior – chamada aqui de *Nati*; um docente em início de seu percurso na docência no ensino superior, a *Cleo*; a *Ale*, uma docente em final de carreira, em preparo para a aposentadoria. Ressalto que os nomes aqui tratados são fictícios, para preservar a identidade dos participantes.

## **Resultados e discussões**

Os participantes foram provocados a pensar e a associar livremente a partir de uma abertura com a seguinte frase: “fale-me do seu percurso acadêmico na escolha pela docência”; a partir disso, narraram as suas histórias, as suas experiências, os seus sentidos. Ao tocar a subjetividade de cada um, e a partir das suas narrativas, cuidadosamente elegi o que também me tocou subjetivamente enquanto pesquisadora, pois se trata de um trabalho com a psicanálise.

Na sequência, passo a apresentar um pouco sobre o percurso docente de cada um e os significantes que mobilizaram minha escuta e análise sobre o desejo em exercer a docência no ensino superior. Os títulos foram pensados a partir das narrativas dos sujeitos, da repetição<sup>4</sup> de seus significantes e da análise psicanalítica frente a este estudo.

---

<sup>4</sup> Processo inconsciente (...) impossível de dominar, que obriga o sujeito a reproduzir sequências (atos, ideias, pensamentos ou sonhos) que, em sua origem, foram geradoras de sofrimento, e que conservaram esse caráter doloroso (Roudinesco, 1998, p. 656). Modo como se escuta o inconsciente, aquele que repete é o significante.

## **História I: Brincar de escolinha: dos alunos imaginários às fantasias de uma quase professora**

*Nati*, doutoranda, sem experiência profissional como docente no magistério superior, possui os estágios de docência orientada, tanto do mestrado quanto do doutorado, como prática em seu percurso na carreira docente. Ao longo de seu discurso, *Nati* relata que nunca sabia o que queria ser, iniciou a graduação, mas não sabia que rumos seguir. Atualmente, na quase conclusão de seu doutorado, está em busca de uma colocação no mercado de trabalho para atuar como docente no ensino superior.

A escolha do título, para este caso, deu-se a partir das inquietações advindas ao final da escuta de *Nati*. Antes de encerrar nosso encontro, pergunto-lhe: “- não sei, tu tens mais alguma coisa que tu acha que seria importante de me dizer nesse teu desejo pela docência?”. Nesse momento, a quase professora retoma uma recordação da infância, tratada ao final da entrevista como o que me parece ser um reconhecimento a partir de um desejo materno, e diz:

*“Então a minha mãe um dia ela me falou que, quando eu era criança eu gostava muito de brincar de escolinha (...) e ai quando eu estava no colégio eu sempre ia bem nas disciplinas, e ai tinham algumas colegas que não iam tão bem e ai eu dava aula pra essas minhas colegas do colégio (...), tinha vários quadros assim, tinha um monte de giz lá em casa ficava dando aula pros meus alunos imaginários (...)”*

Essa quase professora que repete tantas vezes em seu discurso que não sabia o que queria ser, retoma esse brincar de escolinha quase que querendo me dizer que já sabia. Ao contar que não tinha dificuldades nas disciplinas, que dava aula para as colegas que tinham dificuldades, ela ocupa um lugar de reconhecimento, mesmo lugar que ocupou quando adentrou em sua segunda experiência em docência orientada, de quando relata:

*“E era a primeira vez que eu estava entrando na sala de aula como autoridade ali mesmo, e não como aluna (...) e ainda bem que nunca nenhum aluno me perguntou alguma coisa que eu não soubesse (...)”*

Parece-me que *Nati*, nesse momento, faz com que seu desejo inconsciente de estar em uma posição de reconhecimento se reeditasse, ou seja, aquela que era autoridade entre as colegas – e para seus alunos imaginários –, nesse momento, retorna a esse lugar narcísico, de domínio do outro e de completude, e coloca-se em uma posição de gozo do saber-poder. Corroborando com o discurso de *Nati*, Alves e Curado (2017, p. 261) discorrem que “algo da profissão de ser professor (...) aponta para traços que alimentam o narcisismo, como a exposição aos olhares admirados”. Aqui, atento ao conceito de narcisismo no campo freudiano, que surge em 1914, como um estágio comum no desenvolvimento sexual humano, articulado com desenvolvimento infantil e os investimentos libidinais. Freud (1914) acrescenta que o narcisismo primário é a fonte dos primeiros investimentos da pulsão ao Eu, bem como a libido que primeiramente toma o eu como objeto, instâncias estruturantes e fundamentais para surgir a instância do Eu. Freud (1914) complementa que há uma dificuldade de todo ser humano em abandonar o narcisismo, uma vez que há uma idealização criada para si do que já foi um dia – narcisismo primário – e a fantasia de que, em um determinado momento, se foi completo. Contudo, não se pode esquecer de que o narcisismo pode ser visto a partir de duas faces distantes: uma estruturante, como bem nos pontua Freud (1914).

É a partir da proposição freudiana acerca do narcisismo que Lacan (1953-1954) irá propor o registro do imaginário no âmbito da sua teoria sobre o estágio do espelho, o que amplia as contribuições freudianas. Para Freud (1914), todo o sujeito tem dificuldade de abandonar suas fantasias de completude e, por isso, cria para si uma idealização do que já fora. Na teoria lacaniana, a formação dessa imagem se daria na identificação com a imagem do outro que é tomado para si, a qual estaria no registro do imaginário e visa a tamponar a falta. Para que ocorra a desalienação ao desejo do outro, é preciso que o sujeito reconheça a falta desse outro, o que o leva a se deparar com a sua incompletude e diferenciação.

Ao retomar a fala de *Nati*, é possível observar que o ser professor carrega consigo um ideal narcísico que, por um lado, pode colocá-lo como poderoso frente ao aluno e, por outro, pode fazê-lo sentir-se incompetente/impotente frente às situações da sala de aula que escapam de suas fantasias/máscaras narcísicas e pode apontar as suas próprias fissuras “*ainda bem que nunca nenhum aluno me perguntou alguma coisa que eu não soubesse (...)*”. Nas palavras de Alves e Curado (2017, p.267), “há uma cobrança interna nesses professores advinda de um

supereu rígido que carrega consigo esse ideal de eu ainda alienado no narcisismo primário. Ideal reforçado pela cultura e meio científico que também alimentam essa crença no mestre, ou seja, em uma pessoa que detém O saber”.

Voltando-me ao discurso de *Nati*, a quase professora se coloca em um lugar de ilusão de saber absoluto, ilusão de autossuficiência, que acaba anulando, não reconhecendo a existência do outro na relação. É preciso que o fazer docente reconheça seus limites, suas faltas e falhas para que assim seja possível abrir espaço dentro da educação para a transmissão da castração. Ao invés de tamponar a falta, é preciso que o exercício da docência promova questionamentos e reflexões sobre o que fazer com ela. Quando fala que estava entrando como autoridade pela primeira vez naquela experiência, proponho-me a pensar: quem disse que a autoridade está desse lado?

Talvez não consigamos seguir com esse questionamento, tampouco respondê-lo, mas o parêntese que abro para pensar sobre esse saber absoluto gostaria de aqui dar continuidade. Essa quase professora nos anuncia a dimensão do saber absoluto, por vezes colocado na figura do professor, como aquele que tudo sabe. A esse saber absoluto, que não abre espaço para o não-saber, Alves e Curado (2017) inferem a respeito de como a psicanálise vem se posicionando frente a isso. Para as autoras, o não-saber pode ser mais produtor de conhecimento do que uma resposta pronta, fechada. O não-saber motiva, movimenta o sujeito na busca de algum saber.

No caso de *Nati*, daquela que possui tal saber, sim, pois seus alunos imaginários não lhe questionavam, não é mesmo? As fantasias da infância de *Nati* novamente aparecerem ao adentrar na sala de aula, pois ela mesma narra que ainda bem que alunos não lhe perguntaram algo que ela não sabia, igual a seus alunos imaginários. Mas, sobre esse lugar de reconhecimento, um desejo que sutilmente aparece em sua narrativa, estaria mesmo prejudicado com o não-saber do professor?

Para aqueles que não aceitam o impossível de tudo saber e o de tudo ensinar, ou o não-saber, Pereira (2008) denominou de impostura, que é própria da função docente. Para o autor, aquele que ensina e que acaba exercendo a função de mestre deve resgatar a capacidade humana de pensar e de produzir saberes para além de técnicas pedagógicas. É necessário sustentar aquilo que não tem

resposta e não responder a isso, pois, do contrário, é apenas aliviar o seu mal-estar e o daquele que estão à sua volta.

Com *Nati*, podemos perceber que esse não-saber, inerente à profissão docente, parece não ter lugar, não há espaço para a impossibilidade, o que pode chegar a uma posição de mal-estar se esse não-saber, em algum momento, se apresentar. Com isso, trago uma reflexão com embasamento em Freud (1937), quando esse aponta que o ato educativo nos coloca sempre em um território de mal-estar, onde o impossível, em algum instante, aparece. A partir disso, conhecemos, também com Freud (1930), que o mal-estar é condição para criarmos civilização e cultura, sendo que, desse modo, podemos pensar que a insatisfação, um dos paradoxos da educação, deve ser vista como efeito da impossibilidade enquanto condição no ato de educar.

Nesse momento, precisamos atentar ao que me parece interromper a riqueza de possibilidades e de encontros que esse laço social testemunha. Aqui, o professor é visto por *Nati* como o “senhor”, aquele que tudo tem que saber, aquele que tem o poder e que ocupa um lugar diferenciado e de destaque frente aos estudantes. A quase professora continua:

*“Foi um desafio bem grande, porque eu sempre achei que eu ia ser uma professora muito rígida e quando eu entrei lá eu vi que não conseguia, que eu ia ter que trabalhar com isso, pra eu deixar de ser aluna, pra eu deixar de ser só a amiga dos alunos (...)”*

Gostaria aqui de propor uma reflexão: *Nati*, dentro do trecho anteriormente citado, diz: “eu ia ter que trabalhar com isso”; é nesse recorte que se apresenta a identificação da quase professora com a figura de sua professora orientadora. É ela mesma quem relata o que esperava de sua conduta; no entanto, surpreende-se em não seguir os passos daquela que detinha o saber. O desejo para *Nati* aproxima-se de uma idealização de um lugar de poder que seja reconhecido, reafirmado e sustentado pelo outro. A quase professora nos convida a pensar nesse lugar de constituição do sujeito docente, pensado aqui a partir da instância do narcisismo primário, como aquele que precisa de inscrições significantes para poder tornar-se um, concepção essa que se formula assim como, em nossa constituição psíquica, no campo da psicanálise, se pensa o sujeito, ou seja, não nasce um sujeito, torna-se sujeito.

## História II: de juíza à professora: aquela que faz Direito

*Cleo*, docente universitária em início de carreira, com experiência profissional em duas universidades federais, traz uma posição de constante reconhecimento nesse percurso, algo que se aproxima a uma posição narcísica de reconhecimento. Isso pode ser percebido desde quando relata a sua nota dez, em seu TCC (trabalho de conclusão de curso), no seu primeiro concurso público, ainda como doutoranda, com a aprovação em primeiro lugar, e no segundo concurso, seu atual trabalho como docente, onde, novamente sem preparação, conforme sua narrativa, é aprovada em primeiro lugar.

Esse significativo ecoa, primeiramente, em minha escuta, pois, como a própria *Cleo* narra:

*“eu lembro quando eu era pequena falava vou ser juíza vou fazer direito pra ser juíza”*

“Vou fazer direito!” Ao longo de sua narrativa, *Cleo* não abre mão desse direito em seu fazer docente, quase que querendo a confirmação e o reconhecimento de um outro. Alves e Curado (2017) nomeiam o narcisismo como o sintoma que denuncia os excessos na busca por reconhecimento. Parece que *Cleo* precisa da confirmação de um Outro<sup>5</sup> para poder sentir-se uma professora que “faz direito”. A essa confirmação de um Outro que a reconheça, faço uma relação com o que seria a “imagem especular” no estúdio do espelho na teoria lacaniana, onde a criança se desloca do corpo da mãe e passa a se reconhecer a partir do espelho (LACAN, 1949). Para que a criança reconheça a sua própria imagem, segundo o autor, ela necessita de um tempo, que só é possível a partir do olhar que o outro devolve à criança. Mais à frente, irei retornar a esse ponto.

Gostaria de situar agora a relação de *Cleo* com a docência, pois me parece que essa relação surge após a graduação. A escolha pelo curso foi perpassada para atingir os objetivos dos negócios da família, afinal *Cleo* seguiria os mesmos voos do pai e da mãe, como uma andorinha. Mas a história tomou outro rumo, *Cleo*

---

<sup>5</sup>Outro - Esse Outro está sustentado no grande Outro no conceito Lacaniano como aquele que inscreve a cadeia de significantes que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito (LACAN, 1949).

encontrou, nesse roteiro, um passarinho e, com ele, alçou voos que não estavam pré-estabelecidos: pegou carona, seguiu e enfrentou. Vejamos alguns trechos:

*“sempre gostei de estudar e eu tinha uma facilidade de ajudar os colegas, então desde a graduação, sempre que tinha algum exercício, alguma coisa eu ajudava os colegas a fazer, a ensinar a matéria” (...)*

*“(...) meus pais tinham comércio na época e eu pensava em dar continuidade à empresa” (...)*

*“(...) foi por conta (...) do meu marido, na época namorado, ele falou eu vou fazer mestrado, ele que decidiu seguir a vida acadêmica. E aí eu pensei na época como é que eu vou me prender numa empresa (...) vou me prender (...) criar laços (...) e ele vai daqui a pouco dar aula em outra universidade e eu não tenho como me prender”.*

*“(...) foi daí que realmente eu pensei não posso ter rabo preso aqui nessa empresa, eu preciso buscar algo que agente fique junto” (...)*

Mesmo já tendo a sua árvore para cantar, deslizar e se alimentar, ou, mesmo já tendo seu “bando de andorinhas”, Cleo decide acompanhar o voo dessa outra ave. Nesse momento, parece-me que a busca pela carreira docente representou um corte entre o que era do desejo dela e o que era do desejo da família (continuar trabalhando na empresa familiar). Corte esse que se refletiu inclusive na possibilidade de não ter que ficar presa à cidade da família. Presa? Passarinho não foi feito para gaiolas, não é mesmo?

Assim, proponho-me a pensar nesse momento de rompimento com o que já estava escrito e decidido pela família, afinal, para eles, a filha seguiria os negócios. Isso se aproxima ao que Alberti (2004) nos diz com relação à posição dos pais em querer decidir pelos filhos. Segundo discorre a autora, “havia aí um desejo de sustentar a vida de seu filho” (ALBERTI, 2004, p.7); para eles, não havia outra possibilidade se não a de seguir os negócios, eles já haviam decidido isso por/para ela. Entretanto, Cleo consegue fazer as suas escolhas, inclusive a de estar presa em outro lugar, que não no enredo familiar. A andorinha pode até ter encontrado um outro passarinho, mas não consegue deixar de ser seguidora, aquela ave que segue o bando.

Acredito ser importante demarcar esse deslocamento/rompimento com o amparo materno recebido. Há um momento da narrativa de *Cleo* quando, após apresentar essa decisão como vinda *a priori* pelo marido (passarinho), ela conta:

*“Eu lembro que, na época, a mãe me incentivou, sempre foi daquelas de dizer, sai daqui, que aqui pode ser que não seja o melhor caminho (...)”*

*“(...) e eu larguei, larguei a empresa, até foi bem mais tranquilo do que eu imaginava, até pra mim sabe, no sentido de aceitar (...)”*

De fato, largou, largou o que prendia suas asas e alcançou voos mais longos, teve o amparo e o olhar que precisou e seguiu. Sabia que podia desempenhar a função de separação, tal como infere Alberti (2004), por ter a presença dos pais. A autora citada, que percorre seus estudos alicerçada no pensar a adolescência, acrescenta que é somente com a presença dos pais que o adolescente consegue fazer suas escolhas. Não poderia deixar de refletir sobre esse momento de *Cleo*, pois parece-me que a sua constituição, enquanto sujeito docente, perpassa e perpassou por essas experiências de amparo e de possibilidades de escolhas vindas de uma marca estruturante da cena adolescente – por mais que essa escolha tenha sido acarretada por uma decisão inicialmente feita pelo marido.

Ao pensar sobre a constituição do sujeito professor, ao longo de sua narrativa *Cleo* apresenta o que se estabelece na relação que faço aqui, entre a constituição psíquica e a constituição do ser-professor.

Os significantes da professora me levam a essa hipótese. Diz ela:

*“(...) a minha preparação foi mesmo entrar em sala de aula, é aí que a gente se constrói (...)*

Percebo aqui um ponto crucial a ser explorado. *Cleo* nos anuncia, de maneira simples, mas não menos valiosa, que só é possível constituir-se, enquanto docente, independente dos títulos, independente do percurso que se teve antes da experiência, por meio de uma relação. Relação essa, por sua vez, estabelecida com um Outro, que dá uma trégua à dimensão instrumental da docência e faz pulsar o humano.

Após essa hipótese, gostaria de concluir com a consideração trazida pela própria Cleo, ao final de sua narrativa. Nela, a professora “que faz direito” diz:

*“Eu não parti desse desejo, os caminhos me levaram a ele, só que, quando cheguei lá, eu vi que era aquilo que eu realmente queria fazer, e eu me sinto muito realizada com a profissão hoje (...)”*

De fato, em sua narrativa, a certeza da docência não é algo instaurado, ela mesma diz que foi ele – o marido, então namorado – que decidiu pela vida acadêmica; entretanto, não posso deixar de refletir frente a essa posição de reconhecimento tratada no início da história. Uma juíza não estaria em uma posição de prestígio? Pois uma juíza julga, decide sobre o outro. O desejo pela docência universitária me parece estar também neste patamar para Cleo, afinal, tanto uma juíza quanto uma professora têm que fazer “direito”, e essa é a sua grande exigência com o fazer docente. Cleo busca, a todo o momento, essa afirmação do outro-aluno para se constituir “direito”. O reconhecimento consiste em se está sendo uma professora “direita”, perfeita, completa, que circula em uma ilusão de onipotência no fazer docente.

### **História III: da certeza pela docência para a carta na manga de uma Felina**

Ale, docente com mais de 25 anos de experiência, está em processo de aposentadoria, ainda decidindo qual será o momento de parar, pois, como a mesma revela:

*“Se alguém chiar, eu peço a aposentadoria. A aposentadoria está na manga”.*

Não é ao acaso que escolho essa frase para iniciar o caso de Ale, uma docente experiente, que principia a sua narrativa com relação à docência universitária como sendo essa uma certeza profissional. O que me proponho a pensar, frente ao caso de Ale, é sobre de que lugar docente estamos falando, pois, se o encerramento dessa carreira – carreira essa que “sempre” quis seguir, a par da certeza da sua escolha –, está como uma carta na manga, podemos pensar que

estamos falando de um jogo? Onde esta carta estaria? Estaria ela no lugar de um grande trunfo para derrotar qualquer adversário dessa partida chamada carreira docente?

Ao longo de seu testemunho, *Ale* foi desvendando, aos poucos, essa certeza, tratada como *a priori* pela docente. Seu desejo inicial parece desmoronar com seu retorno ao país, após a conclusão de seu doutorado. Estava retornando do estrangeiro e, como num passe de mágica, o estrangeiro que entrou em ação foi uma equação narcísica, sem nenhuma clareza para a entrevistada. Ela então se transforma na estrangeira da sua história, não conseguindo suportar o fato de não ser uma artista, a musicista que queria ser. Abaixo, encontram-se alguns trechos que me levam para tal reflexão.

*“Eu queria ser professora, eu fiz a música, então eu sou professora de música” (...)*

*“Fiz mestrado, fiz doutorado. Retornei pro país, e aí fui procurar o meu lugar” (...)*

*“Eu sabia que, por exemplo, que a orquestra, se precisasse trabalhar com a orquestra, comida vem antes, eu sou pragmática.” “Comida e aluguel vem antes.” “Eu sou pragmática.” (...)*

*“A questão da docência, eu acho que pra mim foi, foram muitas vitórias nesse sentido. Ah, eu sou Violoncelista.” (...)*

*Ale* foi dando sentidos e bordas a esse “estrangeiro”. Precisou transpor de suas fantasias enquanto uma artista, daquela que toma o seu instrumento por entre as pernas e desliza o arco nas cordas, ecoando a poesia e o romantismo que a música proporciona, para o seu pragmatismo. Sustentou, inconscientemente, a identificação e a sua vitória sobre a mãe, uma professora alfabetizadora que, apesar de ter sido a melhor alfabetizadora, não esteve presente quando do/no seu prestígio da docência universitária. Alguns recortes:

*“Minha mãe é uma alfabetizadora de primeiríssima categoria.”(...)*

*“Eu lembro da minha mãe, no dia que ela passou, ela era professora de terceiro ano e colocaram ela pra primeiro e ela entrou em pânico*

*porque de novo, uma coisa é você pegar o alfabetizado e outra coisa é você alfabetizar, mesma coisa que música” (...)*

Aqui entramos em um momento delicado, pois, ao falar na alfabetização, há um trecho na narrativa de *Ale* que faz costura com isso, vejamos:

*“Eu acho que no Brasil, nós estamos criando verdadeiros analfabetos funcionais”*

*“(...) Nisso sou felina, fulano levanta a mão e diz assim: “O que é isso?” “Digo assim: “Estava no texto.”*

*“Eu não consigo não ser felina.”*

A partir desses recortes, é possível perceber que *Ale* deixa claro que espera alunos tal como ela foi, uma vez que se nomeia como pragmática e avalia a sua impotência diante dos novos alunos, ou melhor, diante da nova geração que se apresenta, em nossa sociedade atual, como totalmente diferente da geração de *Ale*. Mrech e Rahme (2011) acreditam que estamos em um momento de resgatar a importância do papel do sujeito nas transformações da cultura; é preciso permitir, portanto, os movimentos de seu tempo e de sua cultura para que transformações culturais e sociais possam surgir na educação.

Nesse rumo, quero propor uma reflexão do encontro de *Ale* com a educação, e com a suposta relação professor–aluno, a qual me parece estar colocada em uma posição de mal-estar. Nesse sentido, Pereira (2003) problematiza o mal-estar como aquilo que o desamparo nos causa e acrescenta: “acreditamos que não recuar frente ao mal-estar, ao invés de se posicionar enquanto dono do saber, é se fazer objeto para causar no aluno seu desejo de saber; levando-o a produzir algo novo ali onde havia somente o sem sentido” (p.107).

Nesse momento, parece-me que o encontro com Paulo Freire se faz necessário, para poder pensar a educação superior e a maneira que ela vem sendo tratada por alguns docentes. Freire (2016), ao falar do processo de ensinar, traz uma reflexão importante para se refletir sobre o discurso dessa *Felina-Ale*, diz ele:

Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência

absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trata-o com desdém, do alto de minha falsa superioridade (FREIRE, 2016, p. 49).

Pensando nisso e a partir da ideia citada no início deste escrito, da carreira docente como um jogo, ou como um campo de batalhas, convido a refletir sobre esse encontro – encontro que essa docente teve na sua carreira com a educação e com a relação professor-aluno. Será que a educação, como um todo, não esteve em um lugar de embate para *A/e*, e a relação professor-aluno como um campo de batalha? Pois, pelo que me parece, a relação estabelecida é com ela mesma e dela com o seu saber, o que cria poucos espaços para trocas. Quando nos diz que não consegue não ser felina, infiro que não consegue ser docente sem atacar. Não há espaço para se questionar, para questionar o seu fazer docente, para questionar as novas metodologias de trabalho frente a essa nova geração que vem adentrando as salas de aulas, não há espaço para (re)pensar a educação como um laço social e como um espaço transformador. Mas é preciso ir além, não seria uma proteção, ou uma defesa? Não estaria – a felina – escondendo uma fragilidade?

Com isso, assemelho o desejo pela docência, neste caso, como desde o princípio, como a carta na manga. Foi necessário trunfar para chegar nesse lugar. Entretanto, o que seria um campo de batalha se transformou em um campo selvagem, a dar espaço para a felina, que, então, recusa qualquer outro habitante desse espaço (selva-sala) como jogador.

### **Pensando as três histórias e os possíveis enlaces com a educação no ensino superior**

Gostaria de propor aqui, cuidadosamente, algumas inquietações que perpassaram meu refletir no decorrer da análise e da escrita dessas histórias. Preciso lembrar que me detive em pensar de que maneira esse desejo em exercer a docência pode estar relacionado ao desejo no campo da psicanálise; no entanto, passo a ousar pensá-lo como uma possível constituição.

Parto deste ponto: considerar que, assim como, em nossa constituição psíquica, somos sujeitos que necessitam de um Outro para ter inserção no campo da linguagem e do laço social, da mesma maneira o exercício da docência universitária vincula-se a uma constituição, a qual nomeei aqui como o ser-

professor. Com relação a isso, algumas questões frente ao narcisismo – no campo freudiano – e do estágio do espelho – no viés lacaniano – surgem para pensar esse enlace. As duas instâncias, narcisismo e estágio do espelho, estão relacionadas à função do eu. Lacan (1949) afirma que o fenômeno do reconhecimento, por parte da criança, de sua imagem no espelho, é um momento fundante da instância do Eu. Nessa experiência de se ver, a criança assume uma imagem fora da imagem da mãe. Esse olhar é o primeiro espelho apresentado ao bebê, onde ele se vê ainda fragmentado, sem fazer diferença entre o que é a mãe e o que é ele. Nesse rumo, o estágio do espelho vem para anunciar à criança que ela e a mãe não são um.

Essa constituição psíquica, marcada no campo da psicanálise e pensada por ambos os autores (Freud e Lacan), faz com que seja tratada neste artigo como uma constituição que também perpassa no âmbito da docência universitária. Nesse cenário, pensamos e nomeamos como a constituição do ser-professor. Chego a esse encontro a partir da escuta e da repetição de significantes em torno desse desejo inconsciente, a considerar os processos psíquicos na construção de uma posição psíquica docente.

Com essa aproximação da constituição do ser-professor ao processo de constituição psíquica da Psicanálise, é possível pensar do estágio do espelho e seus três tempos. Parece-me importante que o professor possa encontrar em um momento inicial (1º tempo), uma imagem pela qual ele se reconheça, ou seja, que possa então se colocar e acreditar, minimamente, nessa posição docente, como nos apresenta a narrativa de *Nati*. Ao passar para o próximo momento (2º tempo) se confunde com a imagem, com certa oposição eu-Outro, onde o professor acredita que tem um domínio do saber, e que se sustenta na ilusão de autossuficiência. *Nati* nos demonstra estar entre o 1º e 2º tempo do estágio do espelho. Com isso, para chegar ao final desse processo (3º tempo) é importante que se reconheça nessa imagem que reflete, porém só se reconhece quando essa imagem ocupa um valor simbólico integrado ao Outro. Como podemos perceber com *Cleo*, que reconhece essa diferenciação eu-Outro, sendo extremamente necessária para que seu fazer e seu saber docente possam se constituir. Mas preciso atentar, para o fato de que a permanência no 1º e 2º tempo do estágio do espelho pode vir a gerar estagnação. A essa estagnação, pode-se pensar que, o professor se coloca, nesse lugar de saber absoluto, onde pelo fato de não reconhecer o Outro, passa a se ver - como autossuficiente – associado aqui a *Ale*, nossa felina. Que em alguns momentos

parece reconhecer o Outro, porém se defende pela anulação, retalhação e/ou aniquilação desse Outro, onde não permite espaço para o simbólico, com a própria ideia do pragmatismo.

Ao apresentar *Nati* e *Cleo*, que, ao narrarem suas trajetórias, remetem à sua chegada à docência quase que como um processo contingente, também apresento aquilo que escapa em seus discursos. Já que estamos falando em constituição, tanto *Nati* quanto *Cleo* evidenciam a importância da figura materna em suas constituições enquanto professoras. É essa figura que ampara a quase professora, ao permitir que ela seguisse pelo caminho da docência universitária e que amparou a professora que quer “fazer direito” para seguir seu voo. Já *A/e* nos convoca a pensar a presença da figura materna como uma tentativa de superação, afinal, mesmo que ela fosse uma excelente alfabetizadora, não esteve no prestígio da docência universitária.

A constituição parece-me também perpassar por um tempo de adaptação entre uma posição de aluno para uma posição de professor. Como nos referimos, desde o início deste trabalho, à singularidade, da mesma maneira essa passagem é um ato singular para cada sujeito, uma vez que é ele mesmo que sente, que vivencia e que elabora em seu tempo.

O ser-professor, assim compreendo, está relacionado a um empréstimo de significantes para que esse sujeito possa tornar-se um. Explico, ao longo do processo formativo em educação, seja ela básica ou superior, que são inúmeras as experiências, em uma relação professor-aluno, que fazem marcas no sujeito. Tais experiências assemelham-se aos significantes emprestados ao longo dessa constituição. Outro ponto relacionado aos significantes são os elementos psíquicos em relação à própria infância, vista, em nossos casos, na posição narcísica.

A essa constituição do ser-professor, pensada sobre as considerações de Paulo Freire (2016) na educação de um modo geral, o autor faz referência a uma constante formação, a que o sujeito que se propõe professor deve atentar. A essa permanente formação o autor chama de “ato formador” (2016, p. 25), ao que acrescenta:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...)

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2016, p. 25).

Nesse sentido, ao pensarmos na narrativa de *Ale*, deparamo-nos com desejo marcado pelo pragmatismo, quando a sua constituição de ser-professor é colocada a contraponto do que Freire (2016) nos propõe com a educação. Parece-me que *Ale* desconsidera que, para constituir-se, o sujeito necessita de um Outro que o inscreva, e essa inscrição é marcada por uma relação. *Ale*, em sua busca pela completude, por vezes, parece se esquecer de que, para constituir o ser-professor, é necessário tolerar e reconhecer que haja, no mínimo, o par significativo professor-aluno. *Nati* aproxima o desejo a uma posição de saber absoluto e ao reconhecimento do outro; vê-se como aquela que precisa de inscrições significantes para se tornar uma professora. Já *Cleo* coloca o desejo em um lugar de reconhecimento e prestígio e busca, a todo momento, uma afirmação do outro-aluno para se constituir “direito”.

É assim que encerro, ao acreditar que o enlace com educação se faz necessário no desejo em exercer a docência. Tal desejo parece-me não ser obrigatório ao adentrar em um programa de pós-graduação; porém, a constituição do ser-professor precisa ser tomada de relevância por aquele que se propõe adentrar nesse cenário. Assim como a nossa constituição psíquica pode ficar comprometida, se alguns processos psíquicos não acontecem, ou são interrompidos ou mesmo traumatizados, o nosso laço social e nossas significações também podem; de mesmo modo, isso também pode se dar com o sujeito que está se constituindo enquanto ser-professor. Os processos de subjetivação profissional são fundamentais não somente para construir a educação como um laço social e como um espaço transformador, mas essencialmente para garantir a potência singularizada desse encontro.

### **Considerações finais**

A partir da apresentação dos recortes feitos para cada história, gostaria de tecer algumas considerações frente ao desejo em exercer a docência universitária,

bem como com relação à constituição do ser-professor e seu enlace no campo da educação no ensino superior. Em nenhum momento, a proposta deste estudo foi trazer respostas prontas, tampouco de remeter a alguma conceituação, tampouco impor uma linearidade. As reflexões propostas aqui possibilitaram pensar a psicanálise e seus possíveis enlaces com a educação, provocando-a e expandindo-a como um ato, a dar transparência ao seu lugar político no laço social.

O laço social sobre o qual tratei neste escrito permitiu-me uma reflexão subjetiva frente a uma posição discursiva do sujeito que se torna professor universitário. Como vimos, esse docente perpassa por uma constituição, do narcisismo primário para o estágio do espelho e chega a não estagnação para que possa reconhecer a importância do Outro que está intimamente ligado a uma relação. Atrevo-me a dizer, acompanhada de Freire (2016) que não há professor sem aluno. É preciso permitir que haja relação para que o enlace com a educação aconteça; do contrário, seguiremos com mestres autoritários, que ocupam esse lugar sem questionar a importância do outro nessa cena.

Foi possível perceber, com *Nati, Cleo e Ale*, o quanto ocupar este lugar de docente universitário perpassa por uma constituição: primeiro, de se reconhecer como absoluto, autossuficiente; depois, passando a entender não somente a importância do Outro para que haja uma relação, mas também a importância de avançar, de não estagnar, para poder permitir o outro na cena. Desse modo, é possível pensar que os cursos de pós-graduação não garantem um docente preparado, constituído; isso acontece no momento em que é permitida a operação de inscrição de significantes na relação com o Outro.

Com cada uma das participantes pude pensar de que maneira esse desejo do Outro, como diz Lacan (1969-1970), apresentou-se na narrativa de cada uma e que, subjetivamente, cada uma chegou a esse lugar a partir das suas histórias e das suas singularidades. O que não posso deixar de trazer a este escrito é que, ao chegar nesta posição - docente universitário, o sujeito precisa se permitir estar no lugar de constituição, de inacabado.

É preciso transpor do lugar daquele que se qualificou academicamente, cientificamente - e não quero desmerecer a importância dessa qualificação para ocupar tal lugar. Porém, se o docente não estiver disposto a se constituir na relação com o Outro, esse lugar encontra-se comprometido, a dar espaço somente para felinos e mestres. Não quero dizer com isso que felinos e mestres não devam estar

presentes em alguns momentos dessa relação, mas devo ressaltar que é necessária uma circulação discursiva, como já nos dizia Lacan (1969-1970), para que o laço social possa constantemente se re-fazer. Que as “fantasias de uma quase professora” possam estar sempre com o docente; que ele não se preocupe tanto em “fazer direito”, mas que ele possa permitir/permitir-se a uma relação com o Outro para não se transformar em um “felino”; para que a sala de aula não se transforme em um campo selvagem e que sim seja permitido, como na infância, “brincar de escolinha”, abrindo espaço para o não-saber.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, S. *O adolescente e o outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ALVES, R. B., CURADO, T. F. O narcisismo na docência universitária. *Estudos e pesquisa em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 259-2176, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.12957/epp.2017.34940>> Acesso em: 07 abr. 2019.

CHAUÍ, M. A universidade publica sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de educação*. São Paulo, n. 24.p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em: 14 out. 2019.

COSTA, A. POLI, M. C. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional Revista de Psicanálise*. v. 19, n. 188, p. 14-21, dez. 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 54ª, 2016.

FREUD, S. *A Interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Editora Imago. 1900

FREUD, S. Mal-estar na civilização. (1930). In: *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos*. Trad. Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2010.p. 13-122.

FREUD, S. A análise finita e infinita. (1937). In: *Fundamentos da clínica psicanalítica*, Trad. Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 315-361.

FIGUEIREDO, L. C. MINERBO, M. Pesquisa em Psicanálise: Algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006.

LACAN, J. (1958). *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1953-1954). *Seminário livro 1: Os escritos técnicos de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. (1969-197). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In: *Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

MARCOS, C. A escrita do caso clínico em psicanálise: uma lógica não-toda. In: *Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MAURANO, D. *Para que serve a psicanálise?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MRECH, L. M.; RAHME, M. Psicanálise, educação e contemporaneidade: novas interfaces e dimensões do laço social. In: MRECH, L. M.; RAHME, M. M. F.; PEREIRA, M. R. (org) *Psicanálise, educação e diversidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIC, 2011.p13-25.

PEREIRA, M. R. *O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

\_\_\_\_\_. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

POLI, M. C. Pesquisa em Psicanálise. *Revista Da Associação Psicanalítica De Porto Alegre*. Porto Alegre, n. 29, p. 42-47, 2005.

ROSA, M. D. & DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. *Psicologia & Sociedade*, v. 22, p. 180-188, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a21.pdf> >. Acesso em: 02 mai. 2018.

Roudinesco, E. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

TOREZAN, Z. F. AGUIAR, F. O sujeito na psicanálise: particularidades na contemporaneidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 525 – 554, jun. 2011. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482011000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200004)>. Acesso em: 10 mai. 2018.

## 3. ARTIGO 2

## A CIRCULAÇÃO DOS DISCURSOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A TRANSPOSIÇÃO DO LUGAR DO MESTRE

### CIRCULATION OF DISCOURSES ON THE EXERCISE OF UNIVERSITY TEACHING: THE MASTER OF THE PLACE OF INCORPORATION

**Juliana Freitas da Silveira<sup>16</sup>, Cláudia Maria Perrone<sup>2</sup>, Camilla Baldicera Biazus<sup>3</sup>**

#### RESUMO

Este artigo surge a partir de algumas inquietações com o cenário da educação superior, mais especificamente, no cenário da docência universitária, e visa refletir sobre o laço social estabelecido no fazer docente, articulado com a circulação discursiva conforme proposta no campo lacaniano. Os discursos como laço social, nomeados por Lacan (1969-1970), são o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso do analista e o discurso da histérica. Assim, parto de uma pesquisa ancorada nos pressupostos da psicanálise, na escuta de um docente em início de carreira no magistério superior, tendo como principal instrumento de pesquisa a associação livre no campo transferencial. Com o objetivo de apresentar os discursos na teoria lacaniana e de analisar os discursos presentes no fazer docente da participante, deparamo-nos com uma professora universitária disposta ao encontro com o outro, aberta ao equívoco, que faz laço social ao colocar em circulação seus discursos e ao reconhecer que o grande desafio do fazer docente está em manter tal circulação a fim de não adoecer.

**Descritores:** Docência universitária; Discursos; Psicanálise.

#### ABSTRACT

This article arises from some concerns with the higher education scenario, more specifically in the university teaching scenario, in order to reflect on the social bond established in the teaching practice, articulating with the discursive circulation as proposed in the Lacanian field. The discourses as social bond, named by Lacan are the master's discourses, the university's discourse, the analyst's discourse and the hysteric's discourse. Thus, I start from a research anchored in the presuppositions of in psychoanalysis, listening to a teacher in early career in higher education, having as its main research instrument the free association in the transferential field. In order to present the discourses in Lacanian theory and to analyze the discourses present in the participant's teaching, we come across a university teacher willing to meet the other, open to the mistake, that makes a social bond circulating their speeches, and recognizing that the great challenge of teaching is to maintain such circulation not to get sick.

**Descriptors:** University teaching; Discourses; Psychoanalysis.

---

<sup>1</sup> Psicóloga, autora. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

<sup>2</sup> Psicóloga, orientadora. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

<sup>3</sup> Psicóloga, coorientadora. Dr<sup>a</sup>. Pós doc. no Programa de Pós-graduação em Psicologia – UFSM.

## Introdução

O presente artigo surge com base em algumas inquietações diante do cenário da educação superior, mais especificamente, com a docência no ensino superior. Proponho-me, com este escrito, a pensar, no laço social estabelecido no fazer docente, em articulação com a circulação discursiva no campo lacaniano. Os discursos como laço social são o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso do analista e o discurso da histórica. Lacan (1969-1970) parte do discurso do mestre em sua apresentação e, da mesma forma, escolho-o neste escrito; porém, proponho-me à transposição desse discurso no fazer docente. Objetivo, com isso, que ele possa fazer parte do cenário da docência no ensino superior em forma de circulação; do contrário, dá-se ao fixar-se, o avesso do presente estudo.

Tomo, como ponto de partida, uma pesquisa ancorada na psicanálise, na escuta de um docente em início de carreira no magistério superior, e conto, como principal instrumento de pesquisa, a associação livre no campo transferencial. Como nos diz Ferreira (2018), a pesquisa em psicanálise não dispõe de um manual de instruções, ou de técnicas de como fazê-la; diverso disso, ela se coloca em um lugar de poder dialogar com as outras pesquisas no campo das ciências humanas, para ir “abrindo um campo de possibilidades para o leitor-pesquisador construir seu próprio caminho” (FERREIRA, 2018 p. 14).

A partir disso, o caminho escolhido foi o da escuta, escuta de uma professora com dois anos de experiência no ensino superior, em uma Universidade Federal do sul do País, em que se pediu para associar livremente, frente ao seu percurso e seu fazer docente, para que, a partir da sua narrativa e repetição de significantes, os discursos, pela teoria lacaniana, pudessem ser analisados. Assim, o objetivo deste estudo consiste em apresentar os discursos com ancoragem na teoria lacaniana, bem como analisar os discursos presentes no fazer docente da participante.

Para atingir os objetivos propostos com este estudo, a pesquisa, a partir de pressupostos psicanalíticos, como mencionado anteriormente, foi o método escolhido. Escolhido por uma razão simples, de poder escrever os resultados da pesquisa singularizados em primeira pessoa, dotados de uma escrita poética, que demonstra como o saber é suposto ao sujeito de pesquisa, a sustentar que esse é o ponto crucial da pesquisa em psicanálise, extraíndo a influência da clínica para a

elaboração da pesquisa (FERREIRA, 2018). Como diz Ferreira (2018, p. 16), “não se trata apenas de oferecer a palavra, mas de supor saber naquele que fala”.

Por meio da escrita de caso em psicanálise, que leva em conta a lógica do singular, Marcos (2018) afirma que esse método nos coloca em um distanciamento de classificações identificatórias. O autor complementa que a escrita de caso, em psicanálise, é regida por uma lógica “não-toda fálica” (p. 97), que consiste em nenhuma “proposição universal” (MARCOS, 2018, p. 97).

Tal metodologia foi por mim escolhida também por se tratar de um encontro com experiências, de saber e de não-saber, e das angústias do sujeito enquanto pesquisador – desse sujeito aqui também posicionado em primeira pessoa. Afinal, propor uma reflexão frente ao mestre e, de alguma forma, encontrá-lo e ter que enfrentá-lo, convoca-me a pensar na possibilidade de encontrar, na escrita, um modo de borda, para que o mal-estar possa ser direcionado e a escrita possa ter um sentido.

Pereira (2016) faz uma relação entre o mal-estar advindo do campo freudiano e o mal-estar que perpassa o cenário docente. Professores passam a se sentir desrespeitados e angustiados, desautorizados por uma civilização que parece pôr em declínio o discurso do mestre em favor do discurso capitalista. A esse último o autor relaciona a maneira que vêm sendo conduzidos os confrontos de gerações que são levados, muitas vezes, a situações extremas, bem como ao desenlace com aqueles que estão na função de nos guiar. Somado a isso, há o desprestígio e o desgaste que a profissão docente tomou nos últimos tempos, com suas “múltiplas formas clínicas de sintoma” (PEREIRA, 2016, p. 35), o que passa a ser uma espécie de resultado ou consequência para tal declínio.

Relacionamos que esse declínio simbólico do mestre é o que Lacan (1969-1970) já denunciava como mutações no laço social oriundas das condições contemporâneas. Tais mutações aparecem devido às recentes revoluções sociais e econômicas que se constituíram em um novo sistema econômico – o capitalismo. Para Lacan (1969-1970, p. 32), “o que se opera entre o discurso do senhor antigo e do senhor moderno, que se chama capitalista, é uma modificação no lugar do saber”.

A partir disso, e para adentrarmos nos discursos propostos neste estudo, apresentarei o que Pereira (2016) aponta como a possibilidade de circulação dos discursos, onde também circula o lugar do saber. Com base nisso:

O professor deve entender e operar os discursos a ponto de não se fixar em nenhum deles. Não se fixar como mestre sabe-tudo, nem como consumidor acéfalo, nem como eterno queixoso, tampouco como mero porta-voz dos grandes autores. Talvez lhe seja possível “girar” os discursos e, por alguns momentos, exercer provisoriamente sua função de mestre (PEREIRA, 2016, p. 226).

### **Discursos como laço social: possibilidades entre o sujeito e o outro**

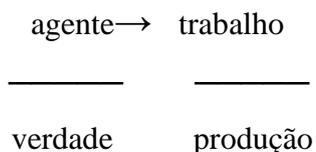
Lacan (1969-1970), no seu Seminário XVII intitulado “O avesso da psicanálise”, nos propõe uma nova maneira de compreender o estabelecimento do laço social entre sujeitos. Os laços sociais são amarrados e estruturados pelo campo da linguagem, e esses são denominados como discursos. Os discursos são “como uma estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra” (p.11), ao que Lacan preferiu chamar de discurso sem palavras. “Sem palavras” porque sustenta que determinadas enunciações não necessitam de palavras para se transformarem em enunciações primordiais. Nossas condutas, nossos atos e nossas experiências são registros que vão além da palavra.

Os discursos são entendidos por Lacan a partir das profissões ditas impossíveis no campo freudiano, sendo elas: governar, educar e analisar; e acrescenta o fazer desejar. Lacan (1969-1970) traduziu-os para a compreensão dos discursos, como o discurso do mestre, o discurso universitário, discurso do analista e o discurso da histórica.

A escrita dos discursos é a forma algébrica expressa por matemas. Esses matemas são uma forma de poder ensinar algo que pode ser transmitido. No campo lacaniano, é uma tentativa de transmitir o real da estrutura que o discurso suporta (WAINSTEIN, 2001).

Cada um dos discursos, como forma de matemas, consta de quatro posições e quatro letras: S1, S2, \$, a. Essas letras formam quatro algoritmos, que são o discurso do mestre, o do universitário, o do analista e o da histórica. A cada nova posição do algoritmo, por meio de um quarto de rotação no sentido anti-horário, modificam-se os lugares de agente, do outro/trabalho, da produção e da verdade, operacionalizando e modificando-se para um novo discurso (PEREIRA, 2008).

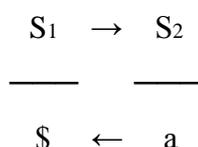
Segue abaixo a organização dos matemas trazida por Lacan (1969-1970):



O agente é aquele que organiza a posição discursiva, que domina o laço social e que se dirige ao outro; o outro (trabalho) é aquele que precisa do agente para se constituir. A produção é o efeito do discurso, seria aquilo que resta. A verdade é o que sustenta o discurso; porém, não pode ser toda dita, pois há um impedimento entre a produção e a verdade (LACAN, 1969-1970).

Após introduzir as posições dos matemas, vamos partir para o que tratamos anteriormente como as letras que formam os algoritmos, a fim de explorar a significação dada por Lacan (1969-1970) a cada uma, para que possamos adentrar nos discursos propostos neste trabalho. O significante “S1”, ou significante mestre, vem representar o sujeito para outro significante no campo do Outro, o campo do saber (S2). Esse “S2” está relacionado ao saber inconsciente, ao campo do saber do Outro. O “\$” é o sujeito barrado, o sujeito dividido pela lógica significante entre o saber e o gozo. Por fim, o “objeto a” está ligado ao campo do gozo, é a causa de desejo ou mais-de-gozar do agente do discurso. A partir disso, podemos direcionar, cuidadosamente, a escrita dos discursos, que fazem costura com o tema desta pesquisa (LACAN, 1969-1970).

O discurso do mestre é o discurso de domínio, de saber absoluto, estruturado no conceito lacaniano pelo algoritmo:



No discurso do mestre, o que identifica a sua mestria é a lei, e tudo deve ser submetido a ela. Trata-se de um mestre castrado que dita as leis para um outro, a acreditar que assim, dessa forma, promove um laço civilizador. Pereira (2008) nomeia esse saber como “mestre-sabe-tudo” (p. 130). Há uma exigência para que seus discípulos possam produzir saberes, ou seja, ele se dirige ao escravo para a reprodução desse saber, saber esse que, ao mesmo tempo, produz um gozo, tanto para o outro quanto para o agente.

Pereira (2008, p. 130-131) esclarece:

Somos determinados pelo discurso do mestre, ao nos relacionarmos com uma identidade, ao sermos reduzidos a ela e ao termos um número, um código de segurança, que, longe de revelar nossa singularidade explosiva e residual, serve, antes, à captura do humano através das utopias do controle social e da supressão de toda e qualquer diferença. Pelo mestre, devido ao significante que o engendra, não há possibilidade de conceber o sujeito senão sob o peso da lei que insiste em garantir, mesmo também sendo por ela determinado.

Assim como o discurso do mestre, o discurso universitário também é um discurso de domínio, por se tratar de um tipo de “transmissão de saber” (NANCLARES, 2001, p. 114). Como o próprio nome revela, o discurso universitário propõe uma possível articulação entre saber e educar. Nesse discurso, há um indivíduo que sabe que dispõe de um saber dito como absoluto e, desse saber, coloca o outro em uma posição de alienação absoluta.

Para compreender a organização desse discurso, apresentamos, a partir de Lacan (1969-1970), a posição do algoritmo embasado na rotação citada anteriormente do um quarto no sentido contrário ao do relógio. Segue:

$$\begin{array}{ccc} S_2 & \rightarrow & a \\ \hline & & \hline S_1 & \leftarrow & \$ \end{array}$$

Ao aproximarmos o discurso universitário às inquietações deste estudo, notamos que um docente pode assumir esse discurso ao fazer de seus alunos objetos na sua imposição do saber. Ressaltamos que esse discurso não é exclusivo dos docentes ou de uma sala de aula; porém, aqui, especificamente, trataremos dessa associação. Um docente que coloca no lugar do saber (S2) seus conhecimentos científicos ou teóricos e faz de seus alunos objetos (a) na sua imposição de saber, acaba por produzir um estudante subversivo/barrado (\$). Com isso, “o discurso universitário ilude-se, ao acreditar que o outro não sabe” (PEREIRA, 2008, p. 132).

Ao seguirmos a rotação, chegamos no discurso do analista, ao que destacamos ser esse mais um dentre os quatro discursos da teoria lacaniana. Esse não consiste em ser o melhor, o mais sublime ou o que está na ponta da pirâmide;

esse se constitui no discurso do ato analítico (AMIGO, 2001). Nesse discurso, temos, no lugar de agente, o “objeto *a*”, que é “justamente isso que do real não se deixa governar, nem educar, nem analisar sem resto” (p. 80) – e esse resto é aquilo que resta da operação subjetiva. Vejamos o algoritmo:

$$\begin{array}{ccc} a & \rightarrow & \$ \\ \hline & & \\ S_2 & \leftarrow & S_1 \end{array}$$

Lacan (1969-1970) sustenta, como condição indispensável, uma combinação, de que o analista só ocupa esse lugar de “agente *a*” enquanto estiver na posição de semblante. O semblante de *a* seria o “fazer de conta”, o lugar ocupado pelo analista a partir do que o paciente precisa que ele seja naquele momento. O analista não é objeto de gozo; diferente disso, ele motiva a vinda do desejo do paciente, o semblante ocupa o lugar de agente, um fazer como aquilo que causa o desejo. Amigo (2001) complementa que “o analista convoca a vinda do desejo para poder fazer algo que somente pode ser feito estando numa posição de semblante” (p. 81).

Chegando ao discurso da histórica, concluímos a apresentação discursiva proposta por Lacan (1969-1970). Esse discurso também é chamado como o discurso do analisante, a ser apresentado pelo algoritmo:

$$\begin{array}{ccc} \$ & \rightarrow & S_1 \\ \hline & & \\ a & \leftarrow & S_2 \end{array}$$

Na posição de agente, encontra-se o sujeito barrado (\$), dividido, que vai se dirigir ao que está no lugar do outro, o significante mestre, como aquele que produz um saber. No lugar da verdade, o mais de gozar, ou “objeto *a*”, e no lugar da produção, o saber (FLESLER, 2001).

O discurso histórico é o do desejante, ou o do fazer desejar. Pereira (2008) diz que o ato histórico, ao produzir no outro o desejo, incluído aí o desejo de saber, promove a verdade do gozo sexual. O (\$) sujeito barrado é quem mantém o discurso, e o outro é tomado sempre como mestre  $S^1$ , para que haja a estimulação de seu desejo. Pereira (2008) acrescenta: “a histórica quer um mestre sobre o qual ela reine e ele não governe” (p.133).

O sujeito nessa posição discursiva dirige-se, facilmente ao mestre, a supor que esse Outro tenha um saber sobre o gozo. Porém, esse Outro é castrado, o que

faz com que o sujeito localize a fonte de insatisfação no Outro. Lacan (1969-1970) já nos esclarecia que “a histérica não é escrava” (p.98), apesar de adorar um mestre.

Castro (2014) chama esse lugar que o outro ocupa no discurso histérico como interpelação, que estaria no sentido de sedução, de fazer desejar - como que fixar-se como objeto de desejo, enredando o Outro à sua própria trama, a fazer com que o Outro acredite que a única possibilidade de completude seria por meio dela.

Quero esclarecer aqui que o quinto discurso – tratado *a posteriori* no campo lacaniano – foi apresentado neste estudo, brevemente, durante a introdução, que é o discurso capitalista. Não me preocupei em apresentá-lo novamente, visto que não fez parte da análise do caso, pois talvez adentraríamos em questões não propostas neste artigo.

### **A circulação discursiva de uma docente em início de carreira: a transposição do mestre**

Início a análise desta proposta a partir de uma equação narcísica, de reconhecimento por parte do outro, presente no discurso de *Guio*. É dessa forma que será nomeada a nossa docente em início de carreira no magistério superior. Vale lembrar que esse nome é fictício, a fim de preservar a identidade da participante. Diz *Guio*:

*“praticamente três semestres que eu estou aqui e já é a terceira turma que me convida pra ser paraninfa, então três turmas seguidas (...)”*

Proponho aqui uma reflexão sobre o termo paraninfa, que tem tudo a ver com as provocações deste artigo, que é pensar a transposição do discurso do mestre no fazer docente. Etimologicamente, o referido termo surgiu a partir do grego *paránymphos*, em que *para* significa "ao lado". É dessa maneira que iniciamos as discussões frente à transposição do discurso do mestre, conforme o proposto por este estudo. Estar ao lado é não estar na frente, tampouco atrás: é estar próximo.

*Guio*, nossa docente em início de carreira, tem essa experiência com o seu segundo concurso público no magistério superior. Iniciou sua carreira docente também em uma universidade pública, porém, de interior, que chamarei aqui de

Mercúrio. Atualmente, é professora adjunta em uma Universidade Federal de uma metrópole do sul do nosso país, aqui chamada de Júpiter.

*Guio* percebe uma notória diferença entre os estudantes da sua primeira experiência para os estudantes da atual universidade. A leitura que faço é de uma mudança sua enquanto professora, frente aos desafios que o fazer docente mobiliza, do modo como o aluno também se posiciona. Foi necessário a ela se reinventar, sair do lugar do mestre, deslocar-se do discurso universitário para dar lugar a essa docente de uma sensibilidade com a sua atuação, que provoca amarrações importantes frente à educação superior, com um desfile de significantes que a representam.

Na/Pela narrativa de *Guio*, é assim que apresenta:

*“(...) E aqui em Júpiter eu noto a diferença, assim até do curso, dos alunos, que exigem mais, (...) os alunos têm mais conhecimento da docência, assim me exigem mais como docente, porque os alunos têm mais sede de como é que eu aplico isso do que lá em Mercúrio. Lá em Mercúrio, tu falava, eles só te falavam amém, tu podia falar e trabalhar com o que tu queria, aqui não, aqui eles te instigam mais, a querer trazer coisas diferentes (...)”*

Essa exigência – referida por *Guio* – faz-me pensar na transposição proposta neste artigo. Talvez se *Guio* não fosse convocada à mudança, não teria saído do lugar do mestre, do senhor, daquele que fala e não propõe qualquer espaço que seja para troca com o outro, daquele que silencia. Ao fazer uso das considerações de Pereira (2013), tomo que o discurso do mestre e o discurso universitário se assemelham por acreditarem que o outro não sabe. A partir de questionamentos frente às suas imposições, com atos rebelados, esclarece-se a equação da impotência, a que paralisa o agente (aqui tratado como o professor). A esses atos reivindicativos, Pereira (2013, p. 493) complementa: “não há chances de um discurso como esse equacionar a relação pedagógica justamente por querer-se objetificar o outro, quer seja um aluno, um discípulo ou alguém que se crê que nada sabe”.

Quem garante que essa transposição teria acontecido se tivesse continuado em Mercúrio? Afinal, o “menor” planeta não é o mais almejado pelos cientistas, não

é mesmo? Não me preocuparei em responder a esses devaneios, mas me ocuparei de uma reflexão por mim considerada necessária neste instante, quanto à movimentação de *Guio* no exercício da docência. Quando ela diz que os alunos de Mercúrio só falavam “*amém*” para tudo que ela dizia, é possível observar uma semelhança desse posicionamento ao encontrado no discurso do senhor, daquele que opera com a sua lei e que recebe a concordância incondicional de seus súditos. Entretanto, ao chegar à Júpiter, reconhece sua impossibilidade, se depara com o imprevisível e faz o giro do discurso.

Pereira (2008), no livro “A impostura do Mestre”, defende que o mestre não se reduz ao discurso do mestre no campo lacaniano, tampouco se submete a esse discurso como sendo a sua única maneira de inscrição. Para o autor, algumas comparações são feitas para melhor entender o lugar do mestre, ou seja, “é necessário entender seu ato de nomear sem fixar, o de legislar sem julgar, o de gerir sem estabelecer a verdade” (PEREIRA, 2008, p. 137). É necessário, ainda, operar em “atos anônimos de mestres do cotidiano que escapam da prescrição” (PEREIRA, 2008, p. 137).

Assim, é possível pensar o mestre como aquele que também deve estar presente no fazer docente, porém, por meio da circulação discursiva, proposta no campo lacaniano para estabelecer laço social. O professor universitário que não estiver atento a essa circulação pode vir a padecer apressadamente, ao que Pereira (2008) chama de “impostura constitutiva” (p.137). A esse conceito, o autor relaciona a enunciação do mestre por meio do discurso que o nomeia – poder. No entanto, o autor sustenta que o mestre igualmente pode se enunciar através dos outros discursos, não somente no significante-mestre ( $S_1$ ), mas como saber ( $S_2$ ) no discurso da universidade, como sujeito barrado (\$) ao discurso histórico, e como objeto (a) no discurso do analista.

A fixação em um dos discursos no ato de educar é um tropeço, e aquele docente que se fascina em fixar-se em um discurso, repetindo estar no lugar de um só, no mesmo agente, passa a condenar sua função ao desmentido. “Demorar-se num discurso é apressar sua derrocada” (PEREIRA, 2008, p.137). Para romper com isso, faz-se necessário: no caso do discurso do mestre, abandonar a sua posição perversa, de assemelhar-se a deus e ao pai; no discurso universitário, abandonar a posição paranoica, de nunca chegar próximo ao mestre dos textos que consulta; e

no discurso da histórica, abandonar a posição neurótica oscilante entre autorizar e desautorizar os mestres (PEREIRA, 2008).

Após as considerações desse importante autor – que me acompanha enquanto pesquisadora em meu percurso de estudo e escrita –, retorno a *Guio*. *Guio* me provoca algumas identificações, com um discurso pedagógico mais aberto ao equívoco, à falha e, principalmente, ao encontro com o outro. Percebo, em sua narrativa, toda essa circulação discursiva, conforme o proposto anteriormente, e arrisco a associar tal movimento ao de uma montanha russa: ao mesmo tempo em que sobe, desce; às vezes, com frio na barriga, mas logo com a adrenalina mais calma, porque, afinal, até mesmo na montanha russa, com tantos altos e baixos, o percurso não é só, tem alguém “ao lado”, ou, pelo menos, há um lugar “ao lado” e, quando esse lugar é ocupado, a experiência torna-se menos difícil, estabelece-se uma sensação de segurança, assegurada com o compartilhamento e com as trocas passíveis nessa aventura.

Sabemos, com Pereira (2013) e Gurski (2014), que a autoridade, em um tempo social passado, ocupava outra reputação; na atualidade, no entanto, tem perdido muito de sua legitimidade social. Outro aspecto relevante, levantado pelos autores, é a constante reclamação por um aluno ideal, ou seja, já que a autoridade vem ocupando outro lugar, o estudante passa a ocupar outra posição também. Com isso, deparamo-nos com uma “espécie de erosão” (Gurski, 2014, p. 177), que passa a terminar com qualquer possibilidade de tentativa suscetível de construir uma nova relação a partir desse desmonte da autoridade. Enfrentamos também uma “ferida narcísica” (PEREIRA, 2013, p. 488) com aquele que escapa e que coloca seu poder como impotente; encontramos com docentes que acabam usando um discurso agressivo, com palavras de ordem humilhante, que desvalorizam, que rejeitam, a transformarem-se em gatilho contra aqueles que não lhes obedecem.

Fiz toda essa volta e apropriei-me da metáfora da montanha russa para reconhecer que *Guio* se deparou com esse novo modelo social, pois se deparou com discentes que estão dispostos a enfrentar o mestre, percebeu o desmoronamento da autoridade – e, o que considero o mais importante, se subverteu. Assumiu a educação como uma arte. Essa arte que é marcada por incertezas, por incongruências, por desafios do cotidiano e que podem não levar ao adoecimento. Pereira (2016, p. 206) me ajuda a pensar:

A educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações. Educadores constroem saberes da experiência nas relações do dia-a-dia, que os levam a superar seus problemas concretos, a tomar decisões efetivas e imediatas, a inventar surpresas no cotidiano.

Dessa maneira é que pretendo seguir dialogando frente à circulação discursiva – na qual se apresenta a potência da narrativa dessa docente – pois isso permite a abertura de espaços para um novo olhar, para novas reflexões frente à docência universitária. Explicito aqui que não estou tratando de conceituar o que seria um “bom professor”, e sim de problematizar a importância do discurso circular, para que não se fixe, e que não se corra o risco de retrocesso social frente à autoridade docente, ou mesmo para que o campo universitário não seja um espaço onde prevaleça o adoecimento.

A seguir, apesar de um gozo em sua narrativa ao receber tamanho reconhecimento por parte dos alunos, *Guio* provoca algumas reflexões com o que Lacan (1969-1970) e Pereira (2008; 2016) já expuseram frente à circulação do discurso no laço social. A partir dos autores, torna-se viável pensar que, ao longo de uma mesma disciplina, talvez seja possível ter vários professores, cada um com a possibilidade de ministrar “o saber com o qual mais se identifica, sobre o qual deseja transmitir e através do qual recupera, de maneira contingente, o seu próprio sentido de mestria” (PEREIRA, 2016, P. 226). Vejamos a narrativa de *Guio*:

*“quando perguntam, tu já conhece a professora Guio? Sim já ouvi falar dela, já ouvi falar muito bem, tu é uma das professoras que mais o pessoal indica pra ser orientadora, que a tua disciplina é puxada, mas que vale, faz diferença no curso (...)”*

Podemos perceber que, quando *Guio* revela o retorno dos alunos frente ao seu fazer, sutilmente é dito que, apesar de tal disciplina ser uma disciplina difícil e complexa, os alunos a reconhecem como aquela que querem ao lado, ao dizerem que é a professora que mais procuram para ser orientadora. Ela está no discurso universitário ao ministrar uma das disciplinas mais “puxadas”, ao que parece, com certa exigência frente a questões conteudistas. Entretanto, não se fixa nele, percorre o discurso do analista, onde se coloca como objeto *a*, como mencionado anteriormente, mais de gozar, a provocar nos estudantes o desejo em enfrentar esse

outro - (situ)ação essa que, apesar da dificuldade do conteúdo, constrói acessos, vínculos e respeito. *Guio* segue acompanhada da narrativa de seus alunos:

*“(...) é a melhor professora que agente já teve, é a que se preocupa com aluno, e eu acho que não é só de mim, eu acho que agente peca hoje muito dentro das universidades, a maioria dos professores, não faz isso (...) então quando eles tem alguém que ajuda, que responde e-mail, que dá uma atenção eu acho que eles se sentem mais valorizados né, como estudantes (...)”*

Fazer um estudante se sentir valorizado, qual é o mal disso? Em que lugar estaria a impostura do docente? O que, de fato, seria a função de um professor universitário? Esses questionamentos levam novamente à metáfora da montanha russa. *Guio* propõe um discurso marcado por uma diferença, a saber, de como ela se vê enquanto professora universitária diante do que encontra na prática com seus colegas. A professora se coloca ao lado de seus discentes e anuncia o que Freire (2016) dizia: que ensinar exige comprometimento, que não é possível ser professor sem se pôr diante dos alunos, bem como escapar à sua apreciação.

Neste momento, penso ser importante retornar ao que mencionei anteriormente frente ao gozo de *Guio* ao receber o reconhecimento por parte dos alunos. O gozo para a psicanálise não se trata somente do gozo sexual, e nisso, no contexto histórico da profissão docente, com aquele que ocupa um lugar de prestígio, quase que um lugar de palco, que está pronto para dar o seu show e ser apreciado por isso, o gozo se faz presente. Assim, provooco uma reflexão com o gozo e a circulação discursiva. A profissão docente é marcada por uma relação com o outro, se o sujeito goza ao circular seu discurso, o respeito com o aluno acontece; a equação seria quando goza somente no discurso do mestre ou no discurso universitário. Seria essa a preocupação de *Guio*? Com o passar dos anos, fixar-se nesses discursos e deixar de gozar com a profissão – seria essa a equação que assombra o adoecimento do professor universitário?

A seguir, trazemos uma importante reflexão de *Guio*, frente ao seu papel enquanto uma docente em início de carreira, a qual faz costura com a reflexão anterior, com o que vem percebendo de seus colegas que já estão, há muitos anos,

nesse cenário. Inclui, em sua narrativa também, um receio de que isso possa lhe tomar com o passar dos anos, o que trato aqui como a fixação discursiva.

Apresentarei alguns recortes referentes a isso:

*“(...) não é largar o aluno no dia-a-dia é pegar na mão e falar é por aqui, e mostrar o caminho e ai sim tu da um apoio (...) eu hoje noto muito, as práticas, principalmente de colegas que não estão nem ai pro aluno (...)”*

*“(...) eles reclamam pra mim, os alunos, que os professores não orientam simplesmente abandonam, nem responder e-mail não respondem e pra mim isso é bem complicado sabe? Espero nunca chegar nesse ponto porque não é uma coisa que eu acho legal (...)”.*

*“(...) eu acho uma falta de respeito tu não dar um retorno pra um aluno, não responder um e-mail, não orientar, que é nosso papel de docente né, e hoje eu vejo a grande maioria dos colegas da profissão eles são assim, então eu acho muito triste sabe (...)”*

*“(...) eu comento isso com eles que eu tenho medo de seguir nessa vida de docente, e com o passar dos anos também chegar nesse ponto sabe, de não valorizar o momento em sala de aula, não valorizar o aluno (...)”*

*“(...) eu tenho medo de estar assim nesse inicio da minha carreira e ao passar dos anos vir a retornar aquilo que a maioria dos meus é hoje, que é uma coisa que eu não quero, então acho que é importante também a gente ter esses exemplos e dizer: -oh não vamos por aqui (...)”.*

Após essas reflexões, trazidas por *Guio*, em relação ao que vem enfrentando em seu cenário atual de trabalho, tanto quando escuta seus alunos, como quando presencia seus colegas de profissão, é notável a sua diferença no exercício da docência. Ela transpõe desse modelo que o bom professor dentro da universidade é aquele que a linguagem não é compreensível, que não é acessada, que o vocabulário é complexo, que faz laço social com o discurso do mestre ou com discurso universitário, ou seja, é aquele que chega e deposita seus conhecimentos. Aqui proponho pensar tanto em Freire (2013), com a educação bancária, quanto em Lacan (1969-1970), com a transferência bancária.

Freire (2013), no seu escrito “Pedagogia do oprimido”, faz menção à educação bancária como instrumento de opressão, com a comunicação verticalizada, com pouca possibilidade de reflexão, ou quase nada, um processo considerado alienante. O autor complementa que essa visão de educação impossibilita a criatividade e impossibilita a transformação, elementos essenciais para a construção do saber. Já Lacan (1969-1970), no início do seminário XVII, lançou essa provocação da “transferência bancária” com a seguinte questão: “O senhor que opera essa operação de deslocamento, de transferência bancária, do saber do escravo, será que ele tem vontade de saber?” (p.22). Curioso encontro que faz todo o sentido, pois ambos estão relacionados ao saber, daquele que julga ter e por isso goza fazendo o outro acreditar que não sabe – o discurso da histérica. A partir disso, esclarece-se a proposta da circulação discursiva, estando o poder, o saber ou gozo em cena. Cabe ao docente a fenda desafiadora da circulação, para não fixar-se em um discurso de opressão.

Diante disso, atento para a circulação do discurso como um pilar de sustentação na atuação do docente universitário, para que não padeça ao adoecimento, para que goze com esse laço social ao dar-se ao encontro com o outro, para que tenha sentido ser professor. *Guio* nos recomenda: “Não vamos por aqui”! A leitura que faço, com isso, é que se torna, mais que necessária, a circulação (n)os discursos, uma não fixação em qualquer que seja, um cuidado para o não adoecer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebo a educação superior em nosso país como uma área que vem adoecendo. Docentes e discentes entram para o palco onde não sabemos de quem será o show, ou se ambos serão protagonistas deste espetáculo. Dunker e Thebas (2019) lançaram recentemente o livro “O palhaço e o psicanalista”, um curioso encontro que fala da escuta do outro e da sensibilidade para com o outro.

Fazendo referência a essa obra, ousou colocar, para interagir com o palhaço e com o psicanalista, a figura do professor. Nesse cenário, o que será que o palhaço teria a dizer para o professor? O palhaço circula pelos discursos, emancipa-se a partir do encontro com o outro. O palhaço tem, como premissa básica, o imprevisto, e

é a partir dessa técnica que sua escuta e seu espetáculo acontecem. Se o improviso, a partir da escuta, é seu ponto de partida, pode-se pensar que a relação com o outro se torna essencial aqui. O saber do palhaço é falho, tem furo, é poroso e, por isso, engraçado e aberto ao encontro com outro. Já o psicanalista, o que esse teria a contribuir para a docência? A arte da escuta! Mas, como pensar a arte da escuta do outro sem começar pela escuta de si? Aquele que se sente escutado sempre quer mais, e aquele que escuta quer mais também. O psicanalista igualmente circula o discurso, ele não se fixa no discurso do analista; por vezes, ele percorre aos outros discursos, dependendo do lugar que precisa ocupar com o paciente. Desse modo, esses três personagens – palhaço, psicanalista e professor – nos convocam à potência da circulação discursiva proposta neste estudo. Cada um em seu papel, no seu cenário e com o seu espetáculo necessitam da arte da escuta no seu fazer e no seu encontro com o outro. Talvez se o professor universitário se aproximar do palhaço e do psicanalista, a compreender a dimensão do improviso e da escuta, possa se deparar com um caminho para a transposição do discurso do mestre e para a circulação do discurso no laço social.

O campo da metáfora fez marca neste escrito, andei de montanha russa, assisti a um espetáculo e fui a outros planetas, como Mercúrio e Júpiter. Precisei sair do planeta Terra para pensar a educação e a docência universitária como uma vida em outros mundos; fui aos palcos em busca do palhaço e ao divã dos psicanalistas. Desse modo, coloco a metáfora no campo da polissemia, da abertura do sentido, como uma possibilidade de escrita acadêmica de circulação discursiva, estar e não estar no discurso universitário, possibilitar sentido na poesia – permitir a poesia.

Ao pensar nisso, parece-me um tanto cristalino propor que o professor universitário possa transpor o discurso do mestre, e *Guio* nos aproxima dessa transposição. Uma professora universitária disposta ao encontro com o outro, aberta ao equivoco, e entregue ao que julga ser a tarefa de um professor – estar ao lado. Uma professora que faz laço social na/pela circulação de seus discursos, a reconhecer que o grande desafio do fazer docente está em manter tal circulação para não adoecer.

Não sabemos seu rumo, como ela mesma se questiona, mas, diante da aproximação com o tema proposto neste estudo, de apresentar os discursos na teoria lacaniana, e como se apresentam no fazer docente, este escrito pode ser compreendido com uma tentativa de inspiração. Em nenhum momento a pretensão

foi trazer um manual de circulação discursiva, muito menos conceituar o bom professor universitário, mas sim provocar a transposição do discurso do mestre, para que o sujeito professor universitário não chegue ao final de sua carreira adoecido. Por fim, aqui, mas para seguir pensando, *Guio* nos faz uma potente recomendação ao narrar seus encontros com colegas professores com muitos anos no magistério superior. A professora nos diz para circular os discursos, não vamos nos fixar em um deles, vamos cuidar para não adoecer. A recomendação de *Guio*:

– “(...) *oh não vamos por aqui (...)*”!

## REFERÊNCIAS

AMIGO, S. Notas sobre o Discurso do analista. In: **Os Discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001. p. 74-111.

CASTRO, J. C. L. A histeria como discurso: da estrutura clínica ao laço social. In: AMBRA, P. E. S.; SILVA JUNIOR, N.. (orgs.). *Histeria e gênero: sexo como desencontro*. São Paulo (SP), nVersos Editora, p. 83-106, 2014.

DUNKER, C; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FERREIRA, T. Prefácio. In: **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2018. p. 13-16

FERREIRA, T. Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas da palavra – a aposta na invenção subjetiva. In: **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2018. p. 129-151.

FLESLER, A. O Discurso da Histérica. In: **Os Discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001. p. 39-74.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Ed. 54<sup>o</sup>, 2016.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual. In: **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 167-180.

LACAN, J. O seminário. 1969-1970. **Livro 17: O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

MARCOS, C. A escrita do caso clínico em psicanálise: uma lógica não-toda. In: **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2018. p. 97-109.

NANCLARES, A. B. M. de. Discurso Universitário. In: **Os Discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001. p. 113-139.

PEREIRA, M. R. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

PEREIRA, M. R. O professor sintoma. **Correio APPOA**. Porto Alegre, n. 220, p. 33-39, jan. 2013. Disponível em <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/correio/220.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2019.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

WAINSTEIN, S. O Discurso do Mestre. In: **Os Discursos e a Cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001. p. 15- 37.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar os resultados desta dissertação no formato de dois artigos, que, separadamente, foram pensados na tentativa de se aproximar dos objetivos desta pesquisa, a reflexão que pude construir, ao longo deste escrito, permite-me pensar a docência universitária como uma profissão que deva se dar ao encontro com o outro. Tanto pensando no desejo que, ousadamente atribui a constituição do ser-professor, quanto os discursos apresentados no campo laciano, onde aproximei a importância da circulação para o não adoecimento do docente universitário, permitem aproximar esse encontro professor-aluno.

Ao falar em encontro, penso ser necessário refletir juntamente aos sujeitos de pesquisa, não me refiro somente ao encontro presencial, mas ao encontro com três mulheres que estavam em momentos diferentes de seu percurso docente, em que todas eram da área das ciências humanas. Penso ser importante levantar essa questão aqui, visto que muito ainda se tem a escutar e a investigar dentro do cenário da educação superior. Fiz um breve recorte, que, em nenhum momento, buscou resultados fechados, pois estaria esquecendo a preciosidade do trabalho com a psicanálise – o singular. Visei a apenas provocar que novas reflexões possam ser suscitadas àqueles que, assim como eu, despertam para a dupla “psicanálise – educação”, mais especificamente, para a docência universitária. Que outros sujeitos, de outras áreas do conhecimento, também possam ser escutados, para que se possa ampliar o olhar para a educação superior, pois o professor universitário, mais do que nunca, ocupa um lugar (especial, singular, desafiador) na formação de novos profissionais que passarão a atuar na sociedade.

Ao docente universitário que transita entre aquele que tudo sabe, com aquele que faz direito, para aquele que tem a carta na manga, proponho refletir que possa deslizar, mas não se fixar. Que o professor consiga escutar seu aluno, sua turma e circule discursivamente em seu fazer, que consiga significar que esse desafio de não se fixar em um discurso pode ser o caminho para o não adoecimento do docente universitário.

Assim, percebo que a tentativa desta dissertação, de transformar a escrita acadêmica deslocada do discurso universitário, vem ao encontro da proposta deste escrito. A partir do trabalho com o singular, não apenas dos sujeitos de pesquisa, mas de também escutar a minha singularidade, na tentativa de dar sentido, o campo

da metáfora, da poesia e da polissemia das palavras fez aqui suas marcas. Muito mais do que um conceito pronto, fechado, o resultado deste estudo foi um trabalho que precisou, por meio da arte, fazer borda no vazio.

## REFERÊNCIAS

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. (1914) In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 83-119.

FREUD, S. A análise finita e infinita. (1937). In: *Fundamentos da clínica psicanalítica*, Trad. Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 315-361.

PEREIRA, M. R. O professor sintoma. *Correio APPOA*. Porto Alegre, n. 220, p. 33-39, jan. 2013. Disponível em <<http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/correio/220.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2008.

\_\_\_\_\_. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

GURSKI, R. Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual. In: *Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 167-180.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

VOLTOLINI, R. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

## APÊNDICES

### APENDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Juliana Freitas da Silveira**, psicóloga, aluna do Programa de Pós-graduação em Psicologia – mestrado – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – o (a) convido a participar da coleta de dados da pesquisa intitulada: PSICANÁLISE E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESEJO E DISCURSO. A pesquisa tem como objetivo em problematizar o discurso presente na escolha docente no ensino superior, bem como o desejo em exercê-la; e analisar os laços sociais/discursos frente às implicações no fazer docente. Caso você aceite, sua participação nesta pesquisa será voluntária, e acontecerá por meio de uma entrevista que terá uma pergunta norteadora; a qual será realizada em local de sua preferência e gravada em áudio. Posteriormente, as narrativas serão analisadas de acordo com os critérios científicos.

Os aspectos éticos relativos à pesquisa serão respeitados, conforme determina a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo assegurados a confidencialidade das informações, o sigilo em relação a identidade dos participantes, bem como, os princípios de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. Assim, é importante destacar que será mantido o sigilo quanto a sua identidade, assim como será assegurado o seu direito de desistir da participação a qualquer momento. Dessa forma, seu nome não aparecerá em nenhum momento na pesquisa e haverá omissão de qualquer informação que permita identificá-lo; sendo utilizado um nome fictício, se necessário, nos relatos.

Além disso, os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista em seu protocolo, e serão armazenados por cinco anos sob a guarda da pesquisadora responsável. Você terá acesso aos dados se assim o desejar, mediante solicitação. E, também, terá plena liberdade de recusar-se a participar do estudo ou, se aceitar participar, retirar o seu consentimento a qualquer momento. Sendo que, essa recusa ou desistência não implicará em prejuízo, dano ou desconforto para você. Saliencia-se ainda que, não haverá remuneração financeira referente a sua participação nesta pesquisa. O ganho consistirá em contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico na área. Por outro lado, não estarão previstos gastos para o participante; mas caso ocorram eventuais gastos, os mesmos serão ressarcidos pelos pesquisadores.

Destaca-se que a pesquisa pode envolver riscos mínimos para os participantes, na medida em que os mesmos poderão sentir algum desconforto, físico e/ou psicológico, ao falar sobre seu afastamento e retorno ao trabalho. Caso isso ocorra a pesquisadora responsável dará um suporte inicial; e, se necessário, encaminhará o participante para a CEIP, cuja parceria já foi firmada previamente. Também será assegurada a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresenta-se em duas vias, que serão assinadas por você, pela pesquisadora responsável e pela orientadora. Uma das vias ficará com você e a outra com as pesquisadoras. Assim, após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicito sua assinatura. Qualquer informação sobre a pesquisa poderá ser obtida com a pesquisadora, Juliana Freitas da Silveira através do telefone (55) 999537342 ou e-mail: julianafs\_1@hotmail.com.br; com a pesquisadora orientadora, Cláudia Maria Perrone pelo e-mail: cmperrone@igcom.br; com a pesquisadora co-orientadora Samara Silva dos Santos pelo e-mail: silvadossantos.samara@gmail.com; Ou, pessoalmente na Avenida Roraima, 1000. Bairro: Camobi, CESH prédio 74B. Ou, ainda, pelo telefone do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM.

Nesses termos, considerando-me livre e esclarecido (a) sobre a natureza, o objetivo e os procedimentos da pesquisa, consinto minha participação voluntária; resguardando às autoras do projeto a propriedade intelectual das informações geradas, e expressando a concordância com a divulgação dos resultados.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Pesquisadora: Juliana Freitas da Silveira \_\_\_\_\_

Pesquisadora Responsável Orientadora: Profª Cláudia Maria Perrone \_\_\_\_\_

Pesquisador Co-orientador: Profª Camilla BaldiceraBiazus \_\_\_\_\_