

A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONFLITO DE ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE
E DA PBL PARA O ENSINO MÉDIO

MARILDA MARQUES BARBOSA

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Nível Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Goiás para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto

**Anápolis
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Barbosa, Marilda Marques
A Ressignificação do Conflito de Ensinar :
Contribuições da Psicanálise e da PBL para o Ensino Médio- Anápolis -2018
75pags

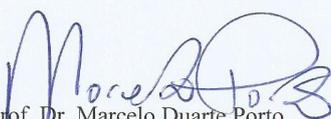
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de Goiás .
Campus de Ciências Exatas e Tecnológicas,2015
Palavras-chave: ABProb. Educação. Adolescência. Conflito. Metodologia.1.Título

MARILDA MARQUES BARBOSA

A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONFLITO DE ENSINAR: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICANÁLISE E DO PBL PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado
Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás,
Para a obtenção do título de Mestra, aprovada em 22 de maio de 2018, pela
Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:


Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto
Presidente da Banca
UEG/PPEC


Prof. Dr. Wilton de Araújo Medeiros
Membro Externo
UEG


Prof. Dr. Plauto Simão de Carvalho
Membro Interno
UEG/PPEC

Dedico ao aluno que sofre,
Ao professor que adocece,
Aos pais que se angustiam.
Todos impotentes diante do não
aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio do companheiro nos silêncios das escritas noturnas;

A compreensão da família nas ausências;

À pedagoga Cecília Estrela por me ensinar que eu posso melhor;

Ao Prof. Dr. Marcelo Duarte Porto, por me fazer acreditar que ainda há tempo de aprender e ensinar;

A Deus. Fonte de sabedoria, inspiração, criatividade e renovação.

Seja a mudança que você deseja ver no mundo (MAHATMA GHANDI)

SUMÁRIO

RESUMO.....
INTRODUÇÃO.....	9
1.OBJETIVOS.....	12
1.1Objetivo Geral.....	12
1.2Objetivos Específicos.....	12
CAPÍTULO 1 – A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PSICANÁLISE..	13
1.1 A articulação dos conceitos na realidade educacional brasileira.....	13
1.2 Adolescência e educação: entraves e possibilidades.....	16
1.3 A prática pedagógica e a adolescência sob a ótica da psicanálise.....	20
CAPÍTULO 2 - ARTICULAÇÃO ENTRE PBL, ADOLESCÊNCIA E ABORDAGEM PSICANALÍTICA.....	29
2.1 Aprendizagem baseada em problemas: conceitos, fundamentos e características....	29
2.2 Aplicação da PBL integrada às percepções da adolescência.....	33
2.3 A Psicanálise aliada a PBL para inovar o processo de ensino e aprendizagem.....	38
CAPÍTULO 3- O DIÁLOGO ENTRE PBL E O CONFLITO DE ENSINAR.....	47
3.1 Conflito intrapsíquico: conceitos.....	47
3.2 O conflito e fenômeno da Transferência na relação professor-aluno.....	50
3.3 As incertezas da adolescência e a repercussão da PBL no espaço escolar.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
APÊNDICE.....	70
Apêndice A- Curso de: A Psicanálise do conflito de ensinar.....	70

RESUMO

O presente estudo aborda a ressignificação do conflito de ensinar: a contribuição da Psicanálise e PBL no Ensino Médio. A Educação traz em seu bojo a complexidade dos saberes, às vezes, permeados por embates e debates ao longo do processo histórico-social. O professor, frente às mudanças científicas e tecnológicas se vê compelido a aprimorar-se, buscando novas formas de ensino. Em se tratando de alunos adolescentes precisa ser instigador de conhecimentos e desenvolvimento, aproveitando o potencial transformador dessa fase. Para tanto, o estudo objetivou compreender como a Psicanálise e a PBL podem convergir para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na educação de adolescentes. Tornou-se imperioso conhecer os princípios inter-relacionados entre essas áreas integradas ao conhecimento e metodologias inerentes ao processo pedagógico e à percepção do aluno adolescente. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica alicerçada na base de dados da *Scielo*, *BVS* e *PePsic*, além de publicações da biblioteca convencional, clássico e atual. Os resultados obtidos indicam a junção entre educação, psicanálise e PBL como ferramentas pedagógicas para facilitar a interação entre o professor de adolescentes, transformando o primeiro facilitador no trabalho psíquico a ser elaborado pelos geradores de conflitos de questões. Conclui-se que a presença do outro e a luta do consciente e o inconsciente configurado no conflito podem se valer da transferência como uma mola motivadora do conhecimento e da inovação. Foi desenvolvido como produto educacional um curso com carga horária de 12 horas usando a metodologia PBL.

Palavras-chave: ABProb. Educação. Adolescência. Conflito. Metodologia.

ABSTRACT

The present study addresses the resignification of the conflict to teach: the contribution of Psychoanalysis and PBL in high school. The Education back in your midst the complexity of knowledge, sometimes, permeated by clashes and debates over social-historical process. The teacher, in the face of scientific and technological changes finds himself compelled to improve, seeking new ways of teaching. When it comes to teenage students need be instigator of knowledge and development, taking advantage of the transformative potential of this phase. To this end, the study aimed to understand how psychoanalysis and PBL can converge to resign the teaching and learning process in education for teenagers. It became imperative to meet the interrelated principles among these knowledge and methodologies integrated areas inherent in the educational process and the perception of teen student. We opted for a literature search based on database of VHL and *Scielo*, *PePsic*, plus publications from conventional library, classic and current. The results obtained indicate the junction between education, Psychoanalysis and PBL as pedagogical tools to facilitate the interaction between the teacher of teenagers, turning the first facilitator in psychic work to be drawn up by conflicts generators of issues. It is concluded that the presence of the other and the fight of the conscious and the unconscious configured in the conflict can avail himself of the transfer as a motivating spring of knowledge and innovation. A Course was developed as an education product whith a workload of 12 hours using the PBL methodology.

Keywords: *PBL*. Education. Adolescence. Conflict. Methodology.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação se traduz em um desafio constante e atemporal no tocante ao acesso ao conhecimento, igualdade de oportunidade, amplitude do espaço escolar e alcance das estratégias metodológicas inerentes a essa Ciência. Ampliar a visão para os conflitos presentes na relação professor-aluno, em especial, adolescentes, aumenta esse desafio sobre como ressignificar essas relações conflitantes através da Psicanálise com o auxílio da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL, do inglês *problem-based learning*). Surgiu na década de 1960 na *MacMaster University*, no Canadá, e na *Maastericht University*, na Holanda, inicialmente aplicada em escolas de medicina (SAVIANI, 2012; ROSA; SILVA, 2016).

Para expandir a compreensão das estratégias metodológicas enquanto instrumentos de reflexão dos professores sobre todos os aspectos envolvidos com a proposta de ensino híbrido proposto por Bacich (2018), invertendo a lógica vigente no passado educacional onde a teoria antecede à prática reconhecendo assim a existência de uma linha do tempo onde o conceito de Educação como desenvolvimento de potencialidades estimuladas e centrada na figura do professor, predominava. A problemática levantada contempla esse modelo educacional dos tempos idos dedicado à aquisição de habilidades técnicas relegando a segundo plano a garantia de desenvolvimento integral do indivíduo preconizado pela Constituição Federal, bem como os diversos conflitos que se estabelecem no ambiente escolar (VIANNA, 2006).

O cenário educacional brasileiro sofreu mutações e com o advento da Escola Nova a qual preconizava alcançar o desenvolvimento, a igualdade de todos os cidadãos e tornar a sociedade mais humanitária e desenvolvida agregou praticidade ao ensino acreditando que o conhecimento decorre da experiência. Evidenciaram-se também as transformações do papel do professor e sua formação, reestruturando o jeito de se pensar e fazer a Educação (LEAL, 2004).

A partir desse ponto de vista a escola assume o papel de formar indivíduos conscientes, capazes de exercer a liberdade individual e expressar-se de modo responsável no coletivo. O espaço escolar torna-se um local de construção da identidade social aliada aos interesses vocacionais e pessoais, aproveitando esses interesses como meio de formar uma sociedade para todos. O reconhecimento das diferentes realidades escolares induz o professor à assunção de uma nova postura frente à sua formação, capacitando-o para preparar seu

aluno para questionar e solucionar problemas numa realidade imprevisível. Para tanto, faz-se premente a adequação e uso de metodologias que enalteçam a responsabilidade, inteligência e tolerância. O levantamento de algumas hipóteses; dentre elas a de que, ressignificados os conflitos, essa reestruturação atue como mola propulsora da articulação do saber dinâmico, representa um dos fundamentos dessa nova visão. Nesse sentido, a aquisição do conhecimento atrelado à cognição e raciocínio, desperta o aluno para novas formas de se fazer e aprender, conforme a extraordinária diversidade das constelações psíquicas envolvidas, a plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõe-se a qualquer mecanização da técnica” (FREUD, 1913, p. 139).

Assim sendo, a Educação caminha em direção à ressignificação das metodologias, da prática pedagógica, dos recursos didáticos e, principalmente, descortina-se uma nova visão diante da possibilidade da contribuição da Psicanálise, ou seja, “observar e interpretar este novo cenário os processos relacionais advindos do encontro entre subjetividades, do encontro entre os atores da e na escola e na sociedade” (ALTARUGIO; VILLANI; MRECH; FALJONI-ALÁRIO, p.33, 2011). A interface se consolida mediante a aplicação dos conceitos freudianos relacionados à compreensão dos processos psíquicos do ser humano e de outros teóricos fundamentados na Aprendizagem Baseada em Problemas. As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação da instrução bancária como criticou Paulo Freire em 1970.

Nesta perspectiva de abordagem interligada encontra-se a Educação, a Psicanálise e a PBL no contexto da adolescência. Para tanto, convém lançar o olhar sobre a adoção da abordagem psicanalítica com vista a facilitar a metodologia PBL. Além disso, Aprendizagem Baseada em Problemas em alunos adolescentes por entender que o esforço psíquico iniciado na puberdade, as transformações e a emersão da subjetividade nessa fase da vida influenciam as interações no ambiente escolar. Na PBL o aluno adolescente, com toda sua gama de inquietações, contestações e necessidade de autoafirmação estuda para solucionar problemas reais e a postura do professor também se modifica, atuando como facilitador desse processo. O precursor John Dewey concebeu e colocou em prática a educação baseada no processo ativo de busca do conhecimento pelo estudante, que deveria exercer sua liberdade. Para Dewey (1944 citado por Bacich e Moran, 2017) a educação deveria formar cidadãos competentes e criativos, capazes de gerenciar sua própria liberdade. Sua proposta era que a aprendizagem ocorresse pela ação, o *learning by doing*, ou aprender fazendo, *hands-on*.

Nesta nova roupagem a análise dos conflitos oriundos da relação professor-aluno percorre a ótica freudiana e permeia a Transferência presente no ambiente da sala de aula. As possibilidades da Psicanálise podem contribuir para identificar alguns dos motivos geradores de insatisfação do professor com relação a ministrar aulas a alunos adolescentes, que, por sua vez, se opõem a essa autoridade. Diante dos conflitos que dificultam a aprendizagem a PBL representa o incentivo ao trabalho em equipe, assumência de responsabilidade individual sobre a aprendizagem, o compartilhar de informações, o reconhecimento dos professores em relação às transformações nas relações do sujeito adolescente com a alteridade (SANTOS; SADALA, 2013).

A interface entre Educação, Adolescência e Psicanálise tem por objetivo compreender como a Psicanálise e a PBL pode convergir para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na educação de adolescentes. De modo específico, conhecer os princípios interrelacionados entre PBL, adolescência e abordagem psicanalítica na educação; verificar os fundamentos e aplicações da PBL integrados à percepção do estudante adolescente; analisar o conflito e a transferência na relação professor-aluno no contexto do PBL e demonstrar as possíveis contribuições da Psicanálise através da aplicação prática da metodologia da aprendizagem baseada em problemas.

O estudo justifica-se por se tratar de uma abordagem que amplia as possibilidades ao chamar a Psicanálise e PBL ao diálogo em benefício do aluno adolescente. Para tanto, optou-se por uma revisão de literatura e elaboração do produto em formato de Curso. Com o intuito de aprofundar nos assuntos acima pincelados a proposta do estudo obedece a seguinte disposição em capítulos: No primeiro apresenta a interface entre Educação, Adolescência e Psicanálise, a partir de conceitos, entraves e possibilidades na prática pedagógica; o capítulo dois a articulação entre PBL, adolescência e abordagem psicanalítica focalizando os princípios do PBL aliado à Psicanálise considerando também a percepção adolescente; o capítulo três o diálogo entre PBL e o conflito de ensinar apresenta o fenômeno da Transferência respaldando nas incertezas da adolescência e nos embates do professor em sala de aula. Por fim, o estudo apresenta algumas considerações conclusivas pertinentes, bem como o produto elaborado e posteriormente aplicado.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Compreender como a Psicanálise e a PBL podem convergir para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem na educação de adolescentes.

1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer os princípios interrelacionados entre PBL, adolescência e abordagem psicanalítica na educação;
- Verificar os fundamentos e aplicações da PBL integrados à percepção do estudante adolescente;
- Analisar o conflito e a Transferência na relação professor-aluno no contexto do PBL;
- Demonstrar as possíveis contribuições da Psicanálise através da aplicação prática da metodologia PBL.
- Desenvolver um produto educacional que consiste em um curso de Psicanálise para professores com carga horária de 12 horas usando a metodologia PBL.

CAPÍTULO 1 – A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO, ADOLESCÊNCIA E PSICANÁLISE

1.1 A articulação dos conceitos na realidade educacional brasileira

O conceito de aprendizagem referente à educação supõe a indivisibilidade dos direitos humanos e a existência de diferentes espaços de aprendizagem. Propõe uma articulação setorial com acesso às ofertas educativas, igualdades de oportunidades aberta ao diálogo com as especificidades e contextos dos educandos. Para tanto, implica a aplicação de estratégias integradas e dinâmicas. Assim sendo, o desenvolvimento pleno da personalidade humana e do sentido de sua dignidade fortalece as liberdades fundamentais, a participação efetiva e a promoção do entendimento (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; CROSO; MAGALHÃES, 2014).

Neste lugar de novas estratégias que propiciam a facilitação da aprendizagem e o desenvolvimento integral do educando vão aparecendo desafios para a adequação do ensino no Brasil. Segundo Vianna (2006, p.129) “o conceito de educação era entendido como o desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exterioriza-las”. Posteriormente, o conhecimento adquirido através da experiência assume destaque no processo educacional, aparecendo novas formas de aprender, de ensinar, de se relacionar e também de produzir.

A observação sistemática da realidade educacional, especialmente no contexto de interação entre os diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem compreende uma linha do tempo e sugere a busca do conhecimento com base na premissa preconizada pela Constituição Brasileira no tocante ao acesso à educação para todos, nos termos que se segue: “Art. 205 – A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (Brasil, Art. 205, 1988).

Na trajetória histórica têm-se no final do século XX e início do século XXI grandes mudanças tecnológicas e culturais culminando na sociedade globalizada, intensamente flexível, onde a educação voltada para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e técnicas e o uso ostensivo de tecnologias suscitaram outro posicionamento e conseqüente reforma no âmbito da educação (FRANCO; ALBURQUERQUE, 2010; NEUBAUER; TARTURCCI; NUNES, 2011).

Essa nova roupagem de educação funcional descortinou ainda um macro problema no cenário educacional do Brasil representado pelos baixos índices de escolaridade média da população, agravado por um ensino de oferta desigual e qualidade questionável. A educação marcada por essas mudanças que implicam inovação, criatividade, flexibilidade e competência busca elevar o nível de formação do sujeito para melhorar a inserção do indivíduo no mundo. Contudo, a escola se torna alvo de críticas por não cumprir a sua tarefa de preparar para a vida e nem, tão pouco, qualificar adequadamente. Neste novo cenário social e educacional estão surgindo metodologias que valorizam a experiência do aluno onde o melhor conhecimento é aquele pautado no contexto e na aplicação a situações concretas. Esses alunos demonstram ter maior sensibilidade às motivações intrínsecas do que às extrínsecas, demandando, portanto, metodologias convergentes com sua busca de realização pessoal e profissional (LAJES, 2007; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010).

Por outro lado, a sociedade em constante e célere mudança visa encontrar um novo sistema de organização social onde o trabalho como peça fundamental na ótica da sociedade possa ser alcançado através de uma educação personalizada, variável, reconhecendo e valorizando as experiências de cada indivíduo. Segundo Bacich (2017), referem-se a programas educacionais, experiências de aprendizagem, abordagens pedagógicas e estratégias de apoio acadêmico que se destinam a atender as necessidades de aprendizagem, aos interesses, as aspirações ou, às origens culturais distintas de cada aluno. Nessa direção, uma série de tentativas de atribuir ao aluno um papel ativo, independente e responsável por seu aprendizado começa a se descortinar. Este processo não ocorreu por acaso; tornou-se resultante do desenvolvimento do movimento da Escola Nova, em resposta a uma sociedade industrial e tecnológica que começava a despontar. Essa sociedade acreditava na necessidade de uma participação ativa dos cidadãos na sociedade e política, enfatizando o caráter libertário das próprias relações sociais (SAVIANI, 2012; ROSA; SILVA, 2016).

Neste contexto, os pressupostos dessa escola se dirigem à ideologia que preconiza desenvolvimento em um ambiente em bases naturais e espontâneas, livre das coerções, transformando o homem em um ser criativo e inovador. A liberdade de se interessar pelo mundo e de ser motivado pelas experiências despertadas pelo ambiente fazia crer que essa metodologia pudesse aflorar cidadãos comprometidos com a vida e a sociedade. A escola deveria deslocar os focos da educação mudando o eixo da questão pedagógica do intelecto, do lógico e dos conteúdos cognitivos para uma visão psicológica, priorizando o aluno e suas demandas; abrindo-se à espontaneidade, à inspiração experimental e ensinando a aprender a aprender (FRANCO; ALBURQUERQUE, 2010; SAVIANI, 2012).

Com base nesta ideologia o professor se transforma em mediador das circunstâncias acompanhando a criança no seu processo investigativo sobre o mundo que a rodeia. Assim sendo, a metodologia deve ser adaptada para reconhecer os interesses e necessidades do educando e deixá-lo fazer suas próprias descobertas. Na aprendizagem personalizada, o aluno está envolvido na criação de atividades de aprendizagens, que estão adaptadas às suas preferências, aos interesses pessoais e à curiosidade inata. Esta escola enfatiza a atividade e a ação do aluno em detrimento da transmissão do conhecimento, entendendo que este último aflora de dentro para fora. Portanto, não poderá ser transmitido e deverá ser um processo ativo e prazeroso. Nesse prisma, a vontade do aluno assume relevância elevada (BACICH; MORAN, 2017; ROSA; SILVA, 2016).

Contudo, salienta-se que essa prática educativa apresenta desafios e alguns pontos críticos. O primeiro deles consiste na fragilidade da formação científica. Como a transmissão do conhecimento não ocorre via professor-aluno transparece o empobrecimento dos conteúdos. Permanecem superficiais demonstrando baixo alcance nas finalidades culturais e cognitivas. Com relação à implantação da aprendizagem personalizada em larga escala, as tecnologias tem um papel fundamental. Outro desafio reside na indisciplina ocasionada pela ausência de limites. Como não se tem um caráter centrado nos conteúdos, nos resultados e nem nos currículos, o produto final desta educação acabou comprometendo a qualidade da aprendizagem (BACICH; MORAN, 2017; ROSA; SILVA, 2016).

Da introdução da Escola Nova até os tempos de hoje, com as grandes transformações do conhecimento e da sociedade o processo de ensinar e aprender foi sendo moldado para atender às necessidades do mundo. No contexto de globalização e de desenvolvimento tecnológico o papel do professor e sua formação sofrem transformações. Essa última incentiva o favorecimento de análises e reflexões sobre a visão de realidades e os modos de enfrentá-las. A sala de aula passa a ser um espaço onde deverá acontecer a aprendizagem significativa ampliando o foco do conhecimento de acordo com o interesse do aluno. O professor, nesse cenário, assume o lugar de observador da construção do conhecimento facilitando com metodologias que incentivem a descoberta e a inovação (ALTARUGIO; VILLANI; MRECH; FALJONI-ALÁRIO, 2011).

Faz-se mister ressaltar que o processo da reforma na educação, com suas mudanças, inevitavelmente rompe com as estruturas rígidas do modelo de ensino tradicional procurando desenvolver competências numa tentativa de alcançar a dimensão essencial do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, contribui com a formação de profissionais que irão atuar na rede de ensino de maneira inovadora e ética, com a responsabilidade de disseminar melhores

relações entre as pessoas e o meio ambiente. Contudo, os estudiosos alertam que essa não se constitui uma missão fácil (SOUZA; DOURADO, 2015).

Tradicionalmente, de acordo com Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas tem sido implementadas por meio de diversas estratégias, como aprendizagens baseadas em projetos (*Project-based learning* – PBL; aprendizagem por meio de jogos (*games based learning- GBL*); o método de casos ou discussão e solução de casos (*teaching case*); e aprendizagem em equipe (*team-based learning*).

De acordo com Souza e Dourado (2015) as formações convocam os educadores a desenvolver estratégias e metodologias que melhoram a comunicação, o trabalho em equipe, a responsabilidade individual pela aprendizagem, o compartilhamento de informações e o respeito mútuo entre indivíduos. O foco para o aluno consiste em estudar para solucionar problemas reais e não somente para acumular conhecimento.

Algumas técnicas como aprendizagem por projetos, aprendizagem participativa em pequenos grupos, a ativação de conhecimento prévios do sujeito, estão presentes nas experiências pedagógicas destacadas nas formações continuadas dos docentes, mas, nem por isso, se tornam fáceis de serem adotadas e empregadas no ambiente educacional, ou seja, na sala de aula (SILVA FILHO; LOPES; ALVES; FIGUEIREDO, 2010).

É notório que na adequação a essas novas metodologias, os professores são impelidos a pensar em outras formas de aperfeiçoar a prática pedagógica diante dos desafios apresentados, os quais repercutem diretamente na aprendizagem. Por um lado, pode obter resultados positivos onde o conhecimento, o compromisso e a autonomia torna-se substrato para conteúdos sólidos e estimulantes promovendo o desenvolvimento das habilidades necessárias no complexo mundo atual. Por outro viés, têm-se as resistências à adoção de estratégias que modifiquem o modo de aprender a aprender (SOUZA; DOURADO, 2015).

1.2 Adolescência e educação: entraves e possibilidades

Pensar educação nos remete a pensar nos sujeitos do processo ensino e aprendizagem, ou seja, atores do processo educacional representados por professores, alunos e todos os agentes envolvidos no papel de aprender e ensinar. De modo particular convém lançar um olhar atento sobre os adolescentes no contexto das relações constitutivas do elo que se estabelece com e dentro da a instituição de ensino. Segundo Martins (2014) a relação professor-aluno se configura em aspecto determinante para a organização e assimilação dos conteúdos em razão de que geralmente, a postura, atitudes e comportamento adotado pelo

professor em sala de aula, na condução da disciplina e da interação influencia no desenvolvimento dos alunos.

Retrocedendo na História observa-se que o termo adolescência nasceu no final do século XVIII e início do século XIX, a partir da necessidade social para designar certa faixa etária e integrá-la na sociedade exercendo vigilância. Consolidou-se no século XX sendo reconhecida como uma fase marcada por conflitos e riscos potenciais tanto para o adolescente quanto para a sociedade. Tais riscos seriam justificáveis em razão da turbulência e contestação sempre presente nessa fase. Segundo os estudos de Santos e Sadala (2013), esse período ocasionava uma linha de distanciamento entre a infância e a idade adulta.

Algumas características marcantes como entusiasmo, espírito aventureiro, idealismo, colocaram os adolescente em destaque. A História relata movimentos *hippies*, manifestações sociais e universitárias onde o aglomerado de jovens em transformação buscava reivindicar mudanças no país. Essas observações nos levam a pensar em transformações da relação do sujeito adolescente com a alteridade, tendo na adolescência, um momento de importância fundamental na constituição da subjetividade que merecerá uma referência junto à abordagem das contribuições da Psicanálise no processo educacional (SANTOS; SADALA, 2013).

Os conceitos desenvolvidos por Freud visando explicar os processos psíquicos do ser humano serviram a diversas ciências. A divisão da mente humana descrita em Ego, Superego e Id, bem como a psicanálise entendida através das técnicas de conversação na qual se pode manifestar a transferência e a sublimação, além dos conceitos de Complexos são representativos da contribuição freudiana em diferentes áreas, incluindo a social e pedagógica. Para Viola e Vorcario (2013), embora a adolescência não se constitua um conceito diretamente vinculado à teoria psicanalítica, encerra relevância por abranger uma transição cujas implicações interferem no psiquismo do indivíduo e em sua maneira de relacionar-se com o ambiente. Ao mesmo tempo em que a sublimação, na ótica freudiana opera no âmbito da assimilação do saber transmissível, entende-se que o conhecimento que se aprende pela educação não se confunde com o saber inconsciente; ambas formas do saber se encontram entrelaçadas.

Dentro desta perspectiva, o conceito de adolescência vem sendo estudado principalmente a partir do século XX suscitando uma fusão das áreas de psicologia, educação e psicanálise. Estudiosos como Winnicott, Erickson, Aberastury e Knobel entre outros, buscaram categorizar o desenvolvimento humano em fases, particularizando por faixa etária, considerando-se as idiossincrasias, ou seja, as particularidades psíquicas de um indivíduo no decurso desta etapa evolutiva denominada adolescência. Nesse sentido, o trabalho psíquico

imposto ao sujeito a partir da puberdade, onde se somam as transformações hormonais e biológicas com a emersão de uma subjetividade diferenciada, repousam as teorizações sobre a adolescência. Esta subjetividade é retratada também através da cultura, isto é, através da sociedade onde o adolescente está inserido. Os rituais de passagem para a fase adulta impõem ao sujeito novas adaptações psíquicas e sociais, as quais repercutirão, em diferentes momentos e intensidade, na vida estudantil e nas interações com outros atores da educação presente no processo de ensino e aprendizagem (FONSECA, 2011; SANTOS; SADALA, 2013; COUTINHO, 2015; OLIVEIRA; HANKE, 2017).

Evidencia-se que o período da adolescência revela uma pluralidade que acompanha o percurso do sujeito. Freud chama a atenção a respeito da variedade de outros: o outro-modelo; o outro-objeto; o outro-auxiliar e o outro-inimigo. A adolescência trás à superfície, a dissimetria entre a alteridade na infância e na adolescência, exigindo um comportamento e posicionamento diferenciado de pais e professores. Na análise dessa desproporção dialogal caberá a compreensão de que haverá o momento em que o ideal se torna real na visão do adolescente. Só assim, essas figuras normalmente de referência, poderão contribuir para as operações psíquicas necessárias da adolescência. Acrescenta-se ainda que a maior parte das relações estabelecidas nessa fase da vida se passa na escola e no grupo de iguais, onde este adolescente busca sua identificação em meio ao caos psíquico transitório pelo qual atravessa sentindo-se desconfortável e desajustado (SANTOS; SADALA, 2013; OLIVEIRA; HANKE, 2017).

Nesta perspectiva, ao entender a Educação em sentido amplo como representativa das potencialidades em favor do desenvolvimento humano, focalizando o processo de adolescer, e, em sentido estrito ocupar-se da instrução e do desenvolver de competências e habilidades surge incontáveis questionamentos, seja por parte dos pais ou professores, sobre o modo correto de atuar neste processo. Geralmente, a prática pedagógica concebe o sujeito sob o viés da cognição com ênfase nos princípios relativos ao campo da Pedagogia. Sendo assim, a construção da subjetividade não assume a conotação de prioridade na Educação (SANTOS; SADALA, 2013; OLIVEIRA; HANKE, 2017).

Em consonância com os estudiosos supracitados, Fonseca (2011) e Coutinho (2015) acrescentam que no mesmo cenário que enxerga a educação como elemento indissociável do ser humano para que possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais, surge a dificuldade de trabalhar com os jovens a alteridade. Ora, se por um lado a função da educação consiste em assegurar ao indivíduo, liberdade e autonomia, em se tratando da fase adolescente esbarra nas demandas dos jovens que não se sentem

suficientemente valorizadas em relação à construção da subjetividade nos moldes da educação transmitida em sala de aula.

Partindo da argumentação conceitual de alteridade enquanto relação de interação e dependência do outro, presume-se que o indivíduo saiba se posicionar, colocando-se no lugar do outro, valorizando o diálogo e as diferenças. Sob essa visão, a relação com as imposições do mundo global capitalista geraram um grande interesse pela noção de alteridade devido aos fatos cotidianos das relações sociais e culturais, pautados por tensões entre os diversos grupos. Assim, a escola se torna também espaço de manifestação e reprodução desses acontecimentos atingindo o contexto da Educação. Segundo Santos e Sadala (2013, p.565) “sendo imprescindível ao professor entender e transmitir a noção de alteridade como forma de minimizar os conflitos gerados pelas diferenças”. O reconhecimento dos professores em relação às transformações nas relações do sujeito adolescente com a alteridade os coloca na posição de facilitador fundamental no trabalho psíquico peculiar a ser elaborado no cotidiano escolar.

O adolescente não possui todas as condições de enfrentar as dificuldades e hostilidades que se descortina, mas possui uma crença em que seus atos poderão lhe propiciar um mundo melhor para si. Neste prisma, gradativamente, toma em suas próprias mãos a responsabilidade de seu ato. Sabendo-se que o ato requer autoria e autoridade; corresponde a um fazer, uma escolha, e dele decorre uma responsabilidade, em se tratando do adolescente no universo escolar, ao deparar-se com situações ideais e não reais e lança sobre o professor a tarefa de mediar e facilitar a compreensão de mundo. Sob essa ótica, a psicanálise propõe uma nova teoria do sujeito, uma vez que faz a disjunção entre o eu e o sujeito (SANTOS; SADALA, 2013).

Cumprir destacar que a sociedade que valoriza o imediatismo e coloca o adolescente como protagonista de um saber de rápido acesso e massificado pela mídia virtual encontra nos modelos educacionais descritos no processo histórico permeado de transformações sociais, conteúdos formais, fixos e abstratos difusos em relação aos conteúdos atualizados e assimilados de modo acelerado pelo indivíduo (SANTOS; SADALA, 2013).

Em termos psicanalíticos, a adolescência é entendida como um trabalho psíquico de elaboração de perdas, da falta no Outro e elaboração de escolhas. Estas concepções estão todas fundamentadas na afirmativa freudiana que aponta o desligamento da autoridade dos pais como o principal, e mais doloroso trabalho psíquico a ser realizado na adolescência, por isso mesmo, repercutirá na vida estudantil e na convivência desse adolescente no espaço escolar (SANTOS; SADALA, 2013).

A adolescência pode ser concebida como paralela à constituição de uma ética, quando o enfrentamento do desamparo passa a ser acompanhado da responsabilidade pelos seus próprios atos. Diante do aprendizado da capacidade de conviver com o diferente, o adolescente ressignifica seu olhar. A elaboração do sujeito na adolescência admitirá desvincular a figura do Outro como função salvadora. Ato contínuo, não se restringe a satisfazer às demandas e assume-se como sujeito do desejo; correspondendo ao atravessamento da adolescência (SANTOS; SADALA, 2013).

Evidencia-se a adolescência como tempo de transição, no qual solicita uma mudança do funcionamento psíquico infantil onde um modelo é abandonado em benefício da adoção de outro. Entretanto, há um resto insuperável no psiquismo humano que não passa com o avançar dos anos. Nesta ótica, a compreensão do processo de adolecer engloba diversas perspectivas teórica, dentre as quais a abordagem da psicologia ao considerar as motivações inconscientes como base determinante do comportamento (OLIVEIRA; FULGÊNCIO, 2010).

Propõe-se pensar, então, num processo que consiste na mudança de meta da pulsão como possibilidade de afastamento da pulsão de investimento sexual para um ponto distante desse e que a satisfaça, mesmo que parcialmente. A formação de ideal eleva o nível das exigências do Eu, favorecendo o recalque, gerador de neurose. Para Freud, na concepção de Oliveira e Fulgêncio (2010), a sublimação é o que possibilita a diminuição do conflito. Interessante que a tensão será menor ou maior, conforme a capacidade de sublimação de suas pulsões libidinais primitivas. Igualmente, uma saída para cumprir essas exigências sem envolver o recalque, decorre da avaliação que o Eu faz de si mesmo e rechaça repelindo suas percepções.

1.3 A prática pedagógica e a adolescência sob a perspectiva da psicanálise

A educação integral prevista em Constituição pode ser entendida como pleno desenvolvimento do indivíduo, sendo essa integralidade relacionada aos aspectos físicos, psíquicos, morais, éticos, intelectuais e afetivos. Portanto, a educação vai além do espaço escolar, envolvendo tudo o que se aprende socialmente, seja na família, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, como resultado do ensino, da observação e da construção do sujeito. Por outro lado, a escola se constitui local de aprimoramento do potencial de autonomia e amadurecimento do indivíduo. Os novos desafios da contemporaneidade suscita o questionamento a respeito do direcionamento assumido pela educação com a finalidade de

canalizar esforços para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito dos processos de aprendizagem (VIANNA, 2006; NASCIMENTO; HETKOWSK, 2009).

Nesta perspectiva, considera-se que na educação do século XXI quatro pilares são norteadores do conhecimento, os quais se apresentam interrelacionados e se estruturam numa percepção de totalidade dialogal do indivíduo, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser. Ora, a construção de uma educação significativa que valorize as competências e potencialidades do aluno e o motive na utilização das ferramentas que lhe oportunize lidar de modo eficiente com as problemáticas do cotidiano do espaço escolar, e, sobretudo, com as questões do seu dia-a-dia (VIANNA, 2006; NASCIMENTO; HETKOWSK, 2009).

Considerando-se que o fazer educacional contempla teorias e práticas pedagógicas e psicopedagógicas, desenvolvimento e crescimento pessoal, bem como, autonomia, dependência e auto-organização o indivíduo torna-se sujeito da ação no processo de ensino e aprendizagem. A partir das especificidades da educação dos adolescentes na contemporaneidade, dois aspectos se interrelacionam e um terceiro aspecto desperta atenção: a crise de autoridade, a posição do adolescente com relação ao saber vindo do outro e a questão do desejo. Além disso, a figura do professor tem sua autoridade questionada e o aluno é visto como cliente. Dessa forma, o desempenho funcional docente se encontra atrelado à articulação de um desinteresse crescente do adolescente em relação à aquisição do saber (COSTA; LIMA; PINHEIRO, 2011).

No recorte freudiano acrescenta-se a questão do desejo, pois o adolescente contemporâneo entende o saber cada vez mais relacionado a informações que podem ser adquiridas sem as mediações das funções educativas tradicionais. Nessa ótica o saber ofertado pela escola enxergado como desatualizado e desinteressante aos olhos do adolescente instaura uma crise na educação. Para Costa, Lima e Pinheiro (2011), em tempos de técnica, informação e autonomia, a transmissão do conhecimento perde espaço e a autoridade do docente perde a força, embora a teoria freudiana considere a impossibilidade da aquisição de saber que não seja através do Outro encarnado no mestre.

a educação traduz as próprias aspirações sociais, culturais e políticas presentes na sociedade a que ela está inserida, definindo finalidades sociais que norteiam suas propostas. Estas, por sua vez, fornecem os conteúdos para a intervenção educacional na formação das novas gerações, conduzindo-as para as finalidades sociais almejadas. Desse modo, se mantém, estruturalmente, a continuidade da sociedade, mesmo que suas finalidades e objetivos se transformem. Nessas diferentes formas de conceituar a educação, o que notamos também é que ela sustenta finalidades e objetivos, que, mesmo não sendo explicitados como sociais e políticos, o são, pois estruturalmente a educação conserva-se de modo constante como uma passagem que o indivíduo faz, e que produz efeitos para ele próprio e para seu contexto – os

chamados ganhos qualitativos. O que varia é como são definidos e explicitados, ou não, estes ganhos da educação, e quais as formas de buscá-los (ANDREOZZI, 2005, p. 82).

Na tentativa de aprofundar na compreensão dos processos de adolecer no âmbito educacional convém lançar luzes sobre os relatos da teoria freudiana, onde as transformações da puberdade passam por uma reedição do Complexo de Édipo, no qual o adolescente revive e ressignifica as experiências na esfera familiar, desvinculando-se parcialmente das figuras parentais. Neste período torna-se consciente a questão da interdição ao vínculo com a mãe e da conseqüente desistência dela. Surge uma internalização das figuras de autoridade que promovem o ideal do eu. Essa busca por esse ideal provoca uma constante incompletude, desencadeando uma insatisfação e novas formas de estar no mundo (OLIVEIRA; FULGÊNCIO, 2010; COUTINHO, 2015).

Na mesma linha freudiana que considera a adolescência uma vivência psíquica que se sobrepõe aos aspectos físicos puberdade, Winnicott caracteriza o processo de adolecer como uma mescla de dependência regressiva e independência desafiadora, muito semelhante aos primeiros anos da infância. Esses novos comportamentos experimentados na adolescência, mesmo que contendo conteúdos semelhantes aos vivenciados em determinadas situações da infância, convocam o adolescente a confrontar-se com o ambiente, manifestar-se diante das situações, posicionando-se de forma diferente. Em conseqüência, o vínculo entre o psíquico e o social, exige a contenção das experiências subjetivas, muitas vezes, representadas por adolescentes com condutas desafiadoras da ordem social. Por sua vez, essa imaturidade e irreverência possibilita conter o pensamento criador e sentimentos novos e diferentes, ideais de um novo viver que pode ser usado para construção de uma prática pedagógica integradora desse adolescente, enquanto um adulto em construção (OLIVEIRA; FULGÊNCIO, 2010; COUTINHO, 2015).

Nesse contexto, ao se considerar as necessidades psíquicas do processo de adolecer os adultos nas figuras dos pais, os professores e a sociedade são importantes interlocutores, pois, o adolescente depende do ambiente adulto para instalar-se, sentir-se pertencente. A adolescência traz uma exigência de renovação funcionando como um indicador de saúde da sociedade. Para tanto, existe um espaço potencial entre a cultura já constituída e a oportunidade criativa de reinventar novas formas de estar no mundo, tão buscada pela juventude (VILLANI; CABRAL, 1997; COUTINHO, 2015).

Dentro desta perspectiva, o amadurecimento pessoal de um indivíduo fundamenta-se nas experiências no primeiro ambiente relacional com a figura materna. Assim sendo, o

amadurecimento segue uma linha que vai da dependência absoluta do início para a independência relativa da maturidade. Esse processo é impulsionado por duas tendências básicas: a necessidade de ser e a tendência inata à integração. A partir de uma série de conquistas ou integrações, esse indivíduo se tornará uma pessoa inteira que se relaciona com os outros como pessoas inteiras. As diversas teorias, dentre as quais se encontra a Psicanálise, consideram as motivações inconscientes as bases determinantes do comportamento, sentimentos e pensamentos. Diante do exposto, o olhar sobre a adolescência, incluindo os comportamentos e dificuldades dessa fase reiteram a necessidade de aprofundamento e junção dos saberes entre Educação e Psicanálise tendo nessa última, a possibilidade de se tornar um eixo articulador na reflexão visando à adoção de estratégias para descortinar os desencontros presentes no ambiente escolar (OLIVEIRA; FULGÊNCIO, 2010).

Considerando a adolescência como uma vivência preparatória dos processos adaptativos do porvir, os estágios de amadurecimento emergem com uma nova roupagem a partir do surgimento de sentimentos de inadequação e vulnerabilidade diante das exigências desse novo ambiente que se descortina através da realidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que os grupos de adolescentes se sustentam por uma indiferenciação, desejosos de sentir-se pertencente, adotam uma postura contestadora e de confrontação à realidade familiar e social. A escola e o espaço escolar, por ser local onde esse adolescente experimenta a construção de suas relações também reflete essa inadequação característica do processo de adolecer. Para Winnicotti (2005, p. 118) “Os grupos de adolescentes jovens são ajuntamentos de indivíduos isolados que procuram formar um agregado por meio de identidade de gostos”.

Partindo da premissa que o ambiente detém grande relevância na formação psíquica do indivíduo, o espaço escolar assume a função de local de ampliação de possibilidades, de relações e de fortalecimento a partir do acesso à diversidade, em especial no período de transição repleto de mudanças, inclusive na transformação do funcionamento do psiquismo da infância para a adolescência. Convém destacar teóricos como Melaine Klaine, Winnicotti, Lacan e Erick Ericson, os quais consideram que embora ocorra o rito de passagem de uma fase a outra, permanece latente um resquício insuperável dessa infância no psiquismo humano, conforme mencionado anteriormente (MARTINS, 2014).

No intuito de aprofundar na compreensão do entrelaçamento da educação, adolescência e psicanálise torna-se necessário considerar na ótica freudiana, que o sujeito da psicanálise não possui idade; atua e transita constantemente entre a pulsão (corporal), ou seja, sensações corporais afetivas e a representação que provem do campo do outro, num processo

de alienação e de inconsciência. Em dado momento as falhas nas simbolizações e nas representações imaginárias o farão desiludir e retornar ao real. Interessante notar que Freud concebe à escola oferecer e despertar nos alunos adolescentes o desejo de viver, de conhecer e se abrir ao mundo exterior, haja vista o afrouxamento dos vínculos com os pais nesta etapa do processo de adolecer (MARTINS, 2014).

Importa contextualizar que a adolescência reatualiza as escolhas da primeira infância e ao elaborar as novas versões das escolhas, o sujeito, dentro do processo de adolecer, percebe que não pode mais contar com o outro; seja a figura paterna, representações fantasiosas infantis e nem com a imagem do próprio corpo que modifica-se velozmente. Estudiosos apontam características do comportamento dos pais como observáveis, e quase sempre, assumidos por seus filhos na fase conflituosa representada pela adolescência, onde o imaginário e o simbólico falham, permitindo o surgimento do real. Diante dessa vivência dolorosa o sujeito questiona o sentido do mundo, torna-se, às vezes agressivo, e, outros questionadores, contestador da autoridade dos pais e sofre severas crises de identidade. Na adolescência comumente a verbalização das inquietações mentais, afetivas e as contestações atingem a ação. Tais demonstrações são representadas por rivalidades com gerações mais antigas, e o jovem procura identificações fora do lar. Além disso, apresenta as ambiguidades das escolhas objetais e da posição da sexualidade (OLIVEIRA; HANKE, 2017).

Nessa linha de raciocínio entende-se que na adolescência a pulsão não encontra no campo do outro nenhuma acomodação possível ou proporcional à sua exigência, desencadeando uma disjunção entre ambos. A pulsão é estranha ao outro ao mesmo tempo em que busca no outro o objeto de sua satisfação e nunca o encontra, nem no corpo de seu parceiro, nem na linguagem de seus pais, nem na cultura de seu mundo. Portanto, é essa falha no saber que o adolescente responde com o sintoma, seja desafiando o outro, seja tentando recuperar no outro a suposta completude perdida, ou ainda tentando recuperar o saber que lhe foi revelado insuficiente no estudo; tentando cumprir todas as exigências impossíveis do outro desde o padrão de beleza até o consumo exagerado (OLIVEIRA; HANKE, 2017).

Contextualizando os desafios da realidade em relação à inserção dos adolescentes no processo educativo dentro da escola e a busca por metodologias que contemplem maior liberdade nas descobertas, bem como a valorização das experiências e da subjetividade, surge a psicanálise. Essa ciência traz em seu bojo um corpo teórico que pode auxiliar na compreensão e solução de várias questões referentes e atuantes na tarefa de ensinar e aprender. Diante do exposto, cumpre destacar o interesse freudiano pelo processo civilizatório e pela educação, haja vista a consideração significativa atribuída à influência destes elementos

na constituição do sujeito. Na Psicanálise encontra-se a diferenciação do inconsciente e consciente como alternativa para a prática educativa e para o laço que se sobrepõe aos conteúdos e alcançar a relação professor-aluno. Entende-se que os conceitos de transferência, suposta saber, inconsciente e desejo são do campo analítico. Entretanto, são transpostos para a Educação. A proposta freudiana apresenta uma nova concepção de mundo e de homem enquanto ser histórico, social e cultural, cuja evolução pode ser conquistada através da interação com o meio social. Nesse sentido, o conhecimento pode ser transformador desde que haja possibilidades de uma compreensão pautada na experiência e aplicada no ambiente educacional (PEDROZA, 2010).

Dentro da perspectiva psicanalítica o conhecimento cognitivo assumiu um importante viés traduzido pela abordagem da subjetividade, através da qual os processos inconscientes passaram a fazer parte das escolhas do sujeito. Sob essa ótica, Bolby (1956) destaca não ser possível afirmar que todas as ações são conscientes abrindo diferentes possibilidades de compreensão do psiquismo, pois os novos conceitos lançam luzes sob a forma de ver o mundo e suas relações. A formação psíquica estruturada a partir do nascimento da criança e definida por suas interações com a mãe enquanto ser indiferenciado traduzido pelo processo de alienação.

Importa considerar que a criança vive um período de completa dependência nos cuidados com a identificação com a mãe. Aos poucos surge a interação com o meio e através das primeiras frustrações, elabora a diferenciação. A psicanálise descreve que o indivíduo, após experienciar frustrações entra em contato com a realidade. É nesse momento que a criança precisa abdicar parcialmente do princípio do prazer, no qual se percebe o centro do mundo, em favor do princípio de realidade (BOLBY, 1956; VILLANI, 1999).

Para auxiliar na compreensão dos mecanismos associados ao comportamento do aluno no espaço escolar torna-se premente retroceder à análise das etapas evolutivas, onde, nos dois primeiros anos de vida o funcionamento psíquico do sujeito começa a ser determinando. Portanto, a escola já o recebe com uma estrutura psíquica a qual dará continuidade à sua formação (VILLANI, 1999; PEDROSA, 2010).

Seguindo essa linha, caberá ao professor o relevante papel de promover o desenvolvimento da criança a partir de bases psíquicas já formatadas. Nesta perspectiva, o conhecimento a respeito dos fundamentos da psicanálise pode favorecer e fomentar condições para o ajustamento e adaptação do aluno à vivência de situações dentro e fora do espaço escolar. Além disso, contribui para desenvolver o aprendizado e a capacidade de lidar com questões em que se externalizam sentimentos de frustrações, conflitos, formações reativas

exageradas e limitadoras, as quais prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto interessante refere-se à atribuição de importância à energia interior do sujeito e sua relação com o ambiente em seu entorno (VILLANI, 1999; PEDROZA, 2010).

Cumprido salientar que na busca por metodologias dinâmicas no âmbito educacional, a psicanálise contribuiu através de determinadas ferramentas, outrora empregadas somente no atendimento em clínica e que atualmente representam alternativas para a prática pedagógica, pois se constata semelhanças entre a atividade psicanalítica e a atividade educativa. Segundo Freud, o subjetivo do outro compartilhado na relação de ensino e aprendizagem traz consigo a impossibilidade de uma satisfação absoluta no seu fim último. Assim sendo, Vilani (1999) afirma que o desafio do professor no processo educativo representado pela tarefa de ensinar esbarra na subjetividade que o aluno apresenta, a qual será determinante para a aquisição do conhecimento.

O monitoramento das concepções dos estudantes parece ter aberto uma nova perspectiva da mudança conceitual: o desenvolvimento de técnicas meta-cognitivas. Partindo da consideração de que as condições de insatisfação das velhas ideias e de utilidade das novas devem ser alcançadas pelos estudantes, que devem avaliar reconhecer e reconstruir suas concepções, vários pesquisadores descobriram que, muitas vezes, esse processo é fortemente influenciado pelas ideias implícitas que os estudantes têm a respeito do ensino e da aprendizagem (ARRUDA; VILANI, 1994, p. 93).

Processo de identificação similar observa-se na relação do indivíduo com figuras de autoridade. A princípio a criança se identifica com a mãe, depois com o professor e ao se identificar, busca atender às expectativas. As relações afetivas que são direcionadas aos pais vão servir de plataforma para novas relações que serão transferidas ao longo da vida para outras pessoas. Para a Educação, a transmissão do conhecimento se faz mister; para a Psicanálise, transmitir é diferente de ensinar: além de dar a ver um conhecimento, transmite-se algo que toca o sujeito, incitando-o a produzir seu próprio saber e tem na infância o contato inicial com essa experiência. O sentimento de admiração e respeito desenvolvido na primeira infância vão sendo reatualizados a novas figuras de autoridade, exercendo influência aos comportamentos. A Psicanálise atribui a essa condição o nome de transferência referindo-se a um dos conceitos básicos que favorece a possibilidade de desenvolvimento do sujeito (ARRUDA; VILLANI, 1994).

As técnicas da transferência comumente empregada no atendimento clínico podem ser úteis nas relações. Trata-se também de um importante instrumento para o professor em sala de aula. O reconhecimento da influência da subjetividade no processo educativo descortina a importância do vínculo entre aluno e professor. Entende-se que a aprendizagem se estabelece quando ocorre a *transferência*. Trata-se de um conceito psicanalítico, ou seja, freudiano

designando um processo onde os afetos depositados nas figuras parentais na infância são transferidos para o professor. Para que haja esta transferência é necessário que instaure a suposição, por parte do aluno e que este ocupe o lugar do saber (ALTARUGIO; VILLANI; MRECH; FALJONI - ALÁRIO, 2011; VIOLA; VORCARIO, 2013).

No contexto escolar esse relacionar-se remete à sensação da satisfação mínima de desejo individual para que o aluno queira aprender. Se acontecer pouca atenção do professor ao desenvolvimento grupal da sala de aula haverá cristalizações ineficazes. Por conseguinte, estabelecerá uma rotina que dispensa ulteriores procuras sendo rapidamente imaginada como imutável. Faz-se necessário uma escuta contínua e ampla criatividade na superação dos impasses surgidos sucessivamente (VIOLA; VORCARIO, 2013).

Essa proposição reveste o professor de uma relativa imagem de poder e admiração. A atitude empática e calorosa permite desenvolver o desejo de aprender e também de se relacionar com as outras pessoas tendo como modelo a figura de autoridade que vai servir de ideal a ser imitado. *Ideal do Eu* é outro conceito da psicanálise e se refere a um modelo de referência produto da identificação com as figuras parentais e seus substitutos sociais. Identificação, segundo Roudinesco (1998) no contexto psicanalítico refere-se a designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma. A partir da assimilação ou apropriação dos traços dos seres humanos com os quais se relaciona. Assim como o aluno, o professor reage também ao circuito transferencial, deixando-se tocar em seu inconsciente por elementos particulares de seus alunos. Ele também não está isento do mesmo processo e a isto a psicanálise chama de contratransferência. Esse conceito valida a subjetividade do professor e o faz ter ciência dos seus processos internos, podendo ser usado como aspecto positivo, não reativo, que o faz confrontar com os conflitos em sala de aula procurando soluções mais competentes para os impasses do dia a dia.

Compreende-se que a presença do Inconsciente tanto nas relações individuais quanto nas coletivas torna o ideal impossível, mas, possibilita a busca de caminhos diferentes que possam trazer maior satisfação. A natureza grupal da tarefa escolar pode ser um facilitador para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e convivência, pois condiciona as relações específicas e individuais de cada aluno. Contudo, caberá ao professor impossibilitar ou favorecer o aparecimento do desejo e do correspondente investimento em aprender. Faz-se necessário a existência de uma tensão entre o controle de qualidade do conhecimento e a liberdade para que o aluno consiga investir no seu saber (VILLANI; CABRAL, 1997; ALTARUGIO; VILLANI; MRECH; FALJONI-ALÁRIO, 2011).

A psicanálise vem sendo inserida nos espaços educacionais, oferecendo conceitos e ferramentas como possibilidades de fazer uma escola aberta à criatividade e bem sucedida. Os conceitos psicanalíticos têm contribuído para um olhar diferente na prática educativa facilitando uma compreensão da subjetividade do aluno e do próprio professor na leitura dos problemas educacionais. A escola se torna palco da diversidade e de suas manifestações e neste contexto têm aparecido impasses que trazem questionamentos e obriga o sistema educativo a ir além (VASCONCELOS; MIRANDA, 2010).

CAPÍTULO 2 - ARTICULAÇÃO ENTRE PBL, ADOLESCÊNCIA E ABORDAGEM PSICANALÍTICA

2.1 Aprendizagem baseada em problemas: conceitos, fundamentos e características

O método de ensino denominado PBL surgiu no Canadá na década de 60, cuja sigla representa Aprendizagem Baseada em Problemas. Define-se como um facilitador na aquisição do conhecimento por meio da capacidade de definição do problema, coleta e processo de avaliação. Possui como estratégia educacional curricular a discussão de situações-problema ou casos clínicos em pequenos grupos. Refere-se a uma proposta construtivista com estratégias didáticas inovadoras visando o protagonismo do estudante. Nesse sentido, Toledo Jr *et al* (2008, p. 124) acrescenta que “A PBL foi desenvolvida a partir do melhor conhecimento do modo de aprendizado do adulto e da compreensão do funcionamento da memória humana. Baseia-se na mudança do processo de aprendizado”.

No Brasil, a Faculdade de Medicina de Marília em São Paulo e a Universidade de Londrina, no Paraná se constituíram as pioneiras dessa implantação, quebrando o paradigma de aula tradicional e abrindo espaço para a interdisciplinaridade na escola. Neste contexto, propõe favorecer a aquisição e estruturação do saber facilitando sua ativação e utilização posterior. Entende-se que o ensino contextualizado em uma realidade que se apresenta próxima do aluno aumenta a compreensão, retenção e aprendizado (LEITE, 2013).

Com o avanço tecnológico pensou-se em novos métodos para absorção das informações científicas. Não sendo possível tão ampla rápida e atualizada assimilação, tornou-se imperioso a adequação de um método onde se aprendesse a aprender. A partir deste, cria-se contextos de resolução de problemas, os quais irão conduzir a novas aprendizagens pautadas na criatividade. O interesse despertado diante da possibilidade inovadora advinda da aplicação prática da solução de problemas contribuiu para que a metodologia PBL tivesse aceitação e espaço no processo de ensinar e aprender de várias ciências e disciplinas (TOLETO JR. *et al*, 2008; LEITE, 2013; GOMES, BRITO; VARELA, 2016).

Além da medicina outras áreas de conhecimento começaram a experimentar essa metodologia, com destaque para a Educação, principalmente devido à carência por encontrar formas de captar alunos que se comprometam com a aprendizagem e possam contribuir para o bem estar social e o desenvolvimento sustentável. A demanda da escola vislumbrou na integração ao contexto sócio científico, ferramentas e mecanismos para desenvolver, além das

competências conceituais e procedimentais, o aprimoramento e envolvimento dos agentes da aprendizagem com a busca de soluções inovadoras (LEITE, 2013).

Neste método se cria situações de aprendizagem em que o aluno adquire conhecimentos e desenvolva capacidades de questionamento e comunicação necessários para que as suas tomadas de decisão sejam fundamentadas, eficazes e responsáveis. A partir de contextos problemáticos formulados pelos alunos, com o monitoramento de professor, analisa-se e soluciona o processo de modo a evidenciar as metodologias adotadas, com seus pontos fortes e fracos fomentando o desenvolvimento de competências. (LEITE, 2013; GOMES, BRITO; VARELA, 2016).).

Essas características fazem da PBL um bom indicador para o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento levando a uma experiência reflexiva, promovendo autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe. O ensino é centrado no aluno visando o seu processo de aprender criando oportunidades de pensar sobre o conteúdo associando a aplicações práticas. O método torna o aluno responsável por sua própria aprendizagem sendo o professor um mediador atuante entre o conteúdo e a apropriação do conhecimento. É levada em conta a aprendizagem anterior, que servem de plataforma para o aprimoramento de novos conhecimentos. A aprendizagem é ativa, interativa e colaborativa, desenvolvendo habilidades de formular ideias e verbaliza-la com senso crítico e escuta criteriosa e respeitosa. A solução do problema vai depender da aquisição de conteúdos e da habilidade para análise, síntese e julgamento. A aprendizagem é experiencial e seu contexto é altamente específico, o aluno aprende analisando e resolvendo problemas na forma de estudos de caso ou de narrativas acerca dos complexos desafios do mundo real e partir daí, deduzem soluções. O papel principal do professor é criar situações-problema e coordenar sua solução, ele é um facilitador, orientador e co-aprendiz. A situação problema antecede a teoria, sendo que os conhecimentos teóricos serão buscados posteriormente (TOLETO JR. *et al*, 2008; FREITAS, 2012; GOMES, BRITO; VARELA, 2016).).

Já a muito tempo, pesquisadores na área da educação como Freire, Balzan, Ausubel, Dewey, defendem uma educação menos centrada na retenção de informações, menos mecânica, menos focada na memorização de conteúdos. Para esses autores é necessária a liberdade para aprender, criando dentro da própria realidade sociocultural possibilidades de prestigiar aquisição de mentes criativas e questionadoras. Neste contexto, professores e alunos numa relação dialógica abrem um espaço para ocupar um lugar de informações compartilhadas, conduzindo a partir de conhecimentos prévios significado aos conteúdos aprimorados. Novos conteúdos devem permitir aos alunos ser desafiados a avançar nos seus

conhecimentos com motivação, integração e interatividade. A aprendizagem valorizando as experiências concretas e problematizadoras é um estímulo cognitivo que facilita as soluções criativas e inovadoras (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

A interatividade entre conteúdos em sala de aula e a grande rede de conexão do nosso tempo buscando uma visão sistêmica e ecológica da educação faz com que a PBL seja uma opção interessante. Apresenta uma proposta de reestruturação curricular com foco na interação de disciplinas contemplando temas que o aluno deverá dominar e desenvolver. O tema é transformado em um problema que será foco de discussão em um grupo tutorial. O grupo é composto de um tutor e de uma equipe de 8 a 10 alunos. Escolhe-se um coordenador e um secretário, sendo importante ressaltar que a cada novo tema essas indicações deverão ser substituídas por outros indivíduos (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

Em equipe começa-se a discussão do problema com o incentivo de levantamento de hipótese e de busca de pesquisas. Na etapa da pós-discussão é convocado a cada participante a melhorar seu conhecimento de forma individual para posteriormente trazer novamente para o grupo as novas informações. Há a necessidade de um monitorado do tempo com incentivo de aprimorar sua capacidade de síntese e objetividade. Essa atividade não deverá ultrapassar 16 horas de estudo (BERBEL, 1998).

Para que a metodologia tenha eficácia, estudos como o de Berbel, vêm padronizando o passo a passo. O processo se inicia com a leitura do problema, identificando e esclarecendo os termos desconhecidos. Ao identificar os problemas propostos pelo enunciado formulam-se as hipóteses e inicia-se o processo de pesquisa e busca de informações. Individualmente ou em grupos é necessário estudos e busca de novos conhecimentos para uma nova discussão, agora sim, com muitos dados capazes de chegar ao objetivo do estudo.

Pode-se pensar que o método apresenta duas fases, a primeira é a formulação dos objetivos de aprendizagem a partir da discussão. E a segunda pós-estudo individual se é discutido o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

Tal metodologia muda complementemente o foco nos atores da escola. O professor fica na estruturação do método e o aluno se torna ativo buscando seu conhecimento a partir da sua intensão de aprendizagem. Com o advento de métodos mais ativos de ensino novos redesenhos precisarão ser feitos na forma de avaliar, no papel do docente ao ensinar, no papel do aluno ao aprender. É visto que a mudança do foco dos personagens muda o cenário da educação e traz transições que precisam ser elaboradas sem causar prejuízo à aprendizagem. (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

Alguns teóricos do século XX, como Perrenaud e Talbot, frente aos novos paradigmas, reveem o processo de avaliação nestes métodos e o pensam como um processo contínuo na construção do conhecimento relacionada com a gestão de aprendizagem. O percurso avaliativo prevê um sujeito interativo, capaz de tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades sendo capaz de visualizar suas potencialidades e deficiências. Na PBL, são previstas avaliações por módulos, avaliações progressivas e somáticas dos conhecimentos dos alunos, avaliações das habilidades, avaliações informais onde é possível medir se foi alcançado o objetivo do conhecimento. Um bom problema oportuniza uma boa discussão, que indica se a aprendizagem foi alcançada. Para elaborar uma questão é necessário que seja simples e objetiva, evitando pistas falsas que desviem do tema principal. Deve ser motivador despertando o interesse do aluno para sua discussão. Um bom problema deve propor situações sobre as quais o aluno já tenha algum conhecimento prévio. A avaliação pode ser comparada a um GPS (Sistema de Posicionamento Global) que informa se está no caminho certo ou se necessita de correção ou se já chegou ao seu destino (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

É importante lembrar que o clima de cooperação, cumplicidade e confiança possibilita realizar uma avaliação mais formativa. O aluno precisa ser avaliado como um todo incluindo a relação interpessoal, o respeito, a boa vontade, o interesse em buscar soluções. Para aprender é preciso uma vivência marcante, significativa que faça sentido para o sujeito, coerente com a realidade e imprimindo um registro indeletável no psiquismo (VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

A avaliação em um currículo PBL é fundamental. Ela avalia a progressão do aluno e avalia a qualidade do trabalho pedagógico. O processo pode ser feito em: avaliação modular, executada ao final dos módulos temáticos com a finalidade de avaliar a qualidade do módulo; a avaliação progressiva, que ocorre a intervalos regulares e tem por finalidade avaliar o progresso dos conhecimentos do aluno, a avaliação de habilidades constituída da observação metódica do desempenho do aluno na realização das habilidades esperadas e a avaliação informal, feita pelos tutores e monitores nos grupos tutoriais para verificar o interesse, a conduta e a responsabilidade do aluno. Também uma avaliação permanente do curso é desenvolvida pelos alunos através dos colegiados da escola e na comissão de currículo TOLETO JR. *et al*, 2008; GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Outro ponto importante no método é a compreensão de que não é apenas uma estratégia didática, o professor deve estar inserido no contexto político-social-pedagógico tendo como objetivo, não apenas cumprir sua tarefa de promover conhecimento e sim de se colocar-se a serviço da comunidade. Faz-se necessário compreender a proposta educacional

PBL, determinando os objetivos, o planejamento e selecionando as melhores estratégias didáticas para alcançar o alvo, executando com competência o que foi proposto e sendo capaz de verificar o alcance dos objetivos (TOLETO JR. *et al*, 2008; VIGNOCHI; BENETTI; MACHADO; MANFROI, 2009).

Para que isto aconteça, a capacitação docente é fundamental nos processos de implementação e sustentação das inovações curriculares, componente essencial para que mudanças ocorram e se consolidem. O desafio é reconhecer quais os conhecimentos, as habilidades e os valores que deverão compor o profissional professor. Vignochi, Benetti, Machado e Manfroi (2009) afirmam que o professor deverá reconhecer que seu bom desempenho está vinculado em ser um eterno aprendiz, sempre buscando informações e metodologias. A graduação é o início do processo e a continuidade de busca pelo conhecimento continuará ao longo de sua vida profissional. A graduação nos moldes da PBL desenvolverá no sujeito a responsabilidade de continuar a aprender sempre.

2.2 Aplicação do PBL integrada às percepções da adolescência

Partindo da premissa da educação como processo de inserção cultural e social, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) trás em seu bojo a proposição de novos caminhos que atendam melhor à aprendizagem. Nesse contexto, o espaço escolar abriga alunos pertencentes à fase da adolescência. Unificando as percepções sobre educação e adolescência, entende-se que a escolarização passa a ser um desafio devido à representatividade implícita (TOLETO JR. *et al*, 2008; QUEIROZ, 2012; SANTOS; SADALA, 2013).

Trata-se de um período transitório de transformações e desenvolvimento da identidade. Coexistem tensões nas relações familiares, na escola, na sociedade e na cultura. Convém destacar a característica de enfrentamento e postura contestadora do adolescente, o qual coloca as figuras de autoridades; a saber: pais e professores, num lugar de reflexão e mediação. Diante do exposto, as metodologias ativas como a PBL assumem relevância como alternativa. Nesta busca e compreensão de alteridade, amplamente estudada por Erickson, Lacan, Melaine Klaine e outros psicanalistas, o jovem aluno se adapta melhor quando há uma integração da formação intelectual com a prática (QUEIROZ, 2012; SANTOS; SADALA, 2013).

Nota-se que a adolescência, enquanto fase posterior à infância traz características do contexto sócio cultural vigente, impondo uma tutela ampliada a família e a escola,

conduzindo a uma educação onde cada um deve encontrar o seu lugar e definir seu próprio destino, com a expectativa de superar o que foi alcançado pela sua família. Em decorrência, há uma expansão da escolarização e uma postergação na entrada no mercado de trabalho. Este período traz grandes questões e desafios quanto a educação e transmissão dos saberes por que na cultura vigente não há direções claras que orientem o percurso nem os papéis sociais do ser adulto (TOLETO JR. *et al*, 2008; COUTINHO, 2015).

Neste prisma, convocar o adolescente a entrar no contexto de escolarização, acarreta a obrigatoriedade de conhecer seus processos subjetivos que neste momento se caracteriza como consolidação de uma identidade em confrontação com o ambiente e com os adultos. O cenário descortina cenas em que ora mostra condutas de uma independência desafiadora ora uma dependência regressiva. Para Coutinho (2015), esta postura contestadora e algumas vezes imatura convoca os adultos a assumirem seu lugar de responsáveis perante o adolescente, sem, entretanto, deixar de ver este comportamento como uma parte preciosa que contém aspectos do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes e ideias revolucionárias.

Neste momento o adolescente depende do adulto e do ambiente para sentir-se real, desenvolver ações criativas nas interações com o meio, colaborando com a continuidade do sentimento de existência. Caso isto não aconteça, o adolescente pode sentir-se ameaçado de invasão ou de abandono e, como defesa, fechar-se, com prejuízos para as possibilidades de experiências criativas. Importa considerar ainda que, o confronto com as tradições e culturas representa ser benéfico, à medida que possibilita ao indivíduo se reinventar. Por outro lado, a cultura precisa da sua coragem transformadora para se renovar (COUTINHO, 2015).

Convém destacar ainda a ocorrência de repercussões específicas na adolescência entre o vínculo psíquico e o social que colaboram para que esta fase seja um período de mudanças, turbulências e criações inovadoras. A sociedade lhe serve de continente para suas experiências subjetivas, e muitas vezes, o adolescente desafia a ordem imposta. Existe uma forte exigência de renovação, com vistas a assegurar a saúde da sociedade e encontra no adolescente esse desejo da novidade (TOLETO JR. *et al*, 2008; COUTINHO, 2015).

No tocante à experiência cultural, os objetos transmitidos são reinventados e através do uso criativo simbólico criam um sentido para as suas vidas. Por conseguinte, as novas amarrações como exigência da experiência, consolida o real através de um imaginário possível, motor da inovação e criatividade. O professor, ciente destas características favorece o desenvolvimento de potencialidades sendo referencial sustentador das inovações e questionador das certezas mágicas do adolescente (COUTINHO, 2015).

Os adolescentes, por sua vez, mobilizados pela curiosidade e desejo de mudança, em

meio ao processo constitutivo da subjetividade, coloca em xeque o mundo adulto. Nesse cenário, as novas abordagens ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas, determinará o uso do potencial adolescente sem expor a risco o processo de integração de conhecimento. Importa salientar que realizar o ideal dos pais e da cultura nada acrescentando, contraria a dinâmica da adolescência. O seu poder criativo e o desejo de contribuir com um mundo diferente, traz para essa fase da vida a conexão com adultos que lidam bem com a construção da alteridade permitindo a entrada no desconhecido e conduzindo o jovem em direção ao saber. De acordo com Coutinho (2015), o professor encarregado de ministrar aulas a adolescentes precisa reconhecer a atitude questionadora e desafiadora do aluno como um fato necessário ao trabalho psíquico em curso e não como um ataque pessoal.

Segundo Coutinho (2015), a partir da adoção desse olhar na prática pedagógica, o docente conseguirá capacitar-se para desempenhar com eficácia a função de suporte para experiências e saberes que podem ser compartilhados e reinventados no cotidiano escolar. A metodologia PBL fornece os subsídios para aprendizagem ativa e significativa validando os esforços em conjunto.

Considerando-se as características descritas como pertencentes ao universo psíquico do adolescente aliada às da PBL pode-se atestar o caráter positivo resultante da junção de ambas. Contudo, para que o conhecimento aconteça na PBL e na psicanálise, a presença de um professor-tutor necessita ser revestida de respeito e confiança. Na esfera psicanalítica entende-se que nesse momento o adolescente se depara com a desilusão dos ideais infantis representados pelas figuras dos pais e precisam de novos referenciais. Novas bases precisam ser reerguidas e o professor enquanto representante do mundo público fora da família surgirá como o suporte de transferência da relação de ambivalência do adolescente, que precisa decidir se rejeita toda orientação parental ou se vale da sua força apropriando-se dela (TOLETO JR. *et al*, 2008; COUTINHO, 2015).

Para aprender e crescer, na visão psicanalítica, é necessário superar o mestre, ou seja, tornar-se seu próprio mestre a partir da apropriação de seus ensinamentos. O que se vive na adolescência está permeado de novidade, mesmo que apresentem alguns pontos similares às experiências do passado, as novas no ambiente escolar podem resultar em saídas criativas, originais e enriquecedoras. Dentro desse enfoque, a psicanálise entende que a imaturidade se constitui em uma parte preciosa, pois contêm aspectos excitantes do pensamento criador, sentimentos novos e diferentes, ideias de um novo viver (COUTINHO, 2015).

Os sentimentos e emoções características do processo de adolecer manifestados por angústias e ambivalências precisam ser suportados pelos adultos que os acompanham em sua

formação. Se por um lado são criativos e desafiadores, construtores de ideias inovadoras, por outro precisam também de pessoas que os contenham frente às impulsividades que muitas vezes conduzem o adolescente à exposição de situações de risco. De acordo com Coutinho (2015), o papel do professor, dentre outros consiste em estar no lugar de um adulto com status de referência, incentivador das ações criativas e colaborador para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de existência.

Neste viés, a construção dos saberes é reinventada com base nas informações integradas durante o período de desenvolvimento, favorecendo a ampliação da perspectiva social com a cultura. Caberá ao docente não cercear a liberdade de expressão do aluno adolescente na descoberta pessoal e vivência da singularidade desde que aprovada e consoante ao ambiente (QUEIROZ, 2012).

Entende-se o desafio proposto pela educação a partir do desenvolvimento das tecnologias e da informatização fez com que a PBL se tornasse uma metodologia interessante ao integrar a formação intelectual com a prática. Apresenta a proposta de substituir os processos de memorização e transferência de conhecimento científico por autoaprendizagem, estimulando a aprendizagem ativa capaz de desenvolver diferentes competências. Ao utilizar textos-problemas relacionados ao cotidiano da vida se transforma em instrumento motivacional do desejo de saber do aluno (QUEIROZ, 2012).

Essa estratégia metodológica de ensino objetiva formar cidadãos capazes de intervir na resolução de problemas de uma sociedade complexa e em constante mutação. Para tanto, lança mão do conhecimento transdisciplinar e autônomo sustentado pela autoformação, heteroformação e ecoformação, no qual o professor tutor convoca o aluno a tomar consciência das suas aprendizagens, contactar processos cognitivos alternativos, reorganizar e gerir suas próprias estratégias de aprendizagem (QUEIROZ, 2012).

Dessa forma, de acordo com Queiroz (2012), espera-se a aquisição de conhecimentos práticos considerando a característica sócio cultural do meio onde o processo desenvolve. Os princípios gerais da PBL que preconiza o ensino centrado no aluno e este, por sua vez, como protagonista e responsável por sua aprendizagem, abrangem diferentes possibilidades. O método baseado na resolução de problemas permite uma diversidade de estratégias que vão desde tentativa de erro até estratégias sistematizadas. A vantagem reside no desenvolvimento de conceitos, permitindo uma visão global tanto dos alunos como dos professores.

Além disso, estimula a experiência de desafios e dificuldades, potencializando a produção do saber e do fazer. Amplia as competências, estimulando o pensamento crítico e de tomada de decisão. Espera-se que o aluno ao terminar sua formação seja um sujeito criativo,

cooperativo, com iniciativa e capaz de desenvolver sua autoformação acompanhando as transformações sociais globais (FREITAS; VILLANI, 2002; QUEIROZ, 2012).

Sua aplicação prática o faz diferenciado dos métodos tradicionais de ensino por que além de capacitar o aluno na aquisição de conhecimento, desenvolve habilidades, competências e atitudes favorecendo a aplicação dos seus princípios em outros contextos da vida. Além disso, também são mobilizados a motivação estimulada pela curiosidade, as habilidades de comunicação individual e grupal, fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem em grupo. É estimulado o desenvolvimento metodológico e sistemático para aprender a trabalhar em grupo cooperativo e alcançar os resultados de pesquisa de forma satisfatória, complementando sua aprendizagem individual (SOUZA; DOURADO, 2015).

A aprendizagem buscada através da discussão de um problema, acompanhada por um tutor que incita a investigação cooperativa, conecta o aluno com o contexto de aprendizagem e o interconecta com o cotidiano, dentro e fora da escola. Sob tais condições os alunos aprendem praticando, tornando-se ativos e capacitados a resolver com autonomia e responsabilidade os desafios que surgirão no seu dia a dia. Esta atitude de enfrentamento favorece o desenvolvimento de habilidades para o diálogo e compartilhamento de ideias argumentando, de forma sistemática, a solução (SOUZA; DOURADO, 2015).

O interesse da educação pela PBL perpassa pelo desejo de unir a formação teórica e a prática, substituindo os processos de memorização e transferência de conhecimento científico fragmentado pela autoaprendizagem. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia desenvolve diferentes competências, a saber; a criatividade em solução de problemas, a capacidade crítica e a visão sistêmica dos processos práticos e teóricos que envolvem a produção de conhecimento. É esperado que o processo final promova a integração da capacidade de intervir na resolução de problemas de uma sociedade cada vez mais complexa com um conhecimento transdisciplinar (GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

O diferencial do método em questão reside na capacidade de permitir aos alunos de integrar, utilizar e reutilizar informações aprendidas em contexto programado. Posteriormente o seu uso poderá ser adotado e aplicado em qualquer área fora do contexto escolar. Outra vertente dessa característica refere-se ao fato de ser fundamentado na realidade. A implicação dessa característica representa a necessidade de pesquisa e discussão em pequenos grupos para sua resolução, compreensão e aquisição de informações. Dessa forma, conduz à apropriação dos conhecimentos metacognitivos. Neste processo, o aluno sente-se apoiado pelo professor tutor a tomar consciência de suas aprendizagens buscando processos cognitivos alternativos e maneiras de reorganizar e gerir suas próprias estratégias de aprendizagem

(GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Como propósito a PBL procura incentivar a melhora do hábito de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar e principalmente promover a autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional, então passa a ser uma boa alternativa para novos caminhos dentro das metodologias de ensino (FREITAS; VILANI, 2002).

Um fator preponderante nessa técnica de ensino trata-se da interdisciplinaridade que agrega os conteúdos flexibilizando o surgimento de outros espaços ampliando o aparecimento de regiões potencialmente criativo que pode nortear o caminho investigativo. Neste lugar, o eu e o outro se conectam sem abrir mão de suas características e de sua diversidade, estando disponíveis para a troca e a transformação (FREITAS; VILANI, 2002).

Nessa direção, expande os campos e abre as fronteiras transformando e modificando o modo de pensar e de agir criando um lugar de encontro entre as áreas de conhecimento. Neste lugar os atores da prática científica redefinem modelos numa comunicação aberta geradora de integração construindo novo conhecimento e solucionando problemas de forma concreta e competente, aprendendo a lidar com o novo, com as diferenças e com a diversidade, numa partilha e cumplicidade com o processo de aprendizagem (FREITAS; VILANI, 2002).

2.3 A Psicanálise aliada à PBL para inovar o processo de ensino e aprendizagem

Com o advento da psicanálise, várias formas de compreensão do mundo foram repensadas. Na abordagem psicanalítica a infância, a adolescência e a educação assumiram outra conotação. Surgem demarcações específicas das fases da vida, destacando a infância como depósito de idealizações e investimentos compatíveis com o individualismo e também com o projeto científico moderno. Já na etapa do adolescer o processo de constituição da Identidade se formata através da construção da alteridade que afasta o indivíduo da identificação alienante com os pais vivenciada na infância. Nesse contexto, a educação atua como ferramenta da sociedade para a adequação, tornando-se facilitadora do desenvolvimento e da aquisição de conhecimento (ANDRADE FILHA; CASTRO, 2017).

A partir dessa visão têm-se a valorização da subjetividade, dos processos inconscientes que precisam tornar conscientes; veicula a ideia de que as pessoas devem encontrar seu lugar e inventar o seu próprio destino, superando as heranças deixadas pela família e sociedade. A importância do processo civilizatório para o desenvolvimento da

humanidade residiu no controle da natureza e das relações entre indivíduos coibindo a exploração e agressividade, bem como na possibilidade de maior proteção na convivência grupal. Descreve as realizações e regulamentos que distinguem a vida humana da vida animal, entretanto, para alcançar este intento foi necessário reprimir e transformar os instintos primários se adequando à realidade ocasionando o surgimento de muitos conflitos. O manejo desses conflitos possibilitou a evolução científica, cultural, social e tecnológica ao transformar o instinto num impulso com uma finalidade inibida.

A insatisfação gera questões que podem ser solucionadas através de novos olhares e novas formas de saber. Nesse aspecto, a PBL converge com a Psicanálise, ambas buscando soluções. A primeira através de problemas, a segunda mediante os modos adequados de escoar os instintos. A visão realista da PBL pode aproveitar a formação dos conflitos para trazer à consciência, soluções facilitadoras no ensino e na aprendizagem, identificando os impulsos subjetivos e fazendo deles motivadores para o desenvolvimento da cultura. A Psicanálise poderia ser uma abordagem facilitadora para a metodologia PBL. Nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia no processo de aprender que as metodologias modernas enfatizam preconizam os mesmos princípios (FREUD, 1927; BERBEL, 1998; CAMPOS, 2015; ANDRADE FILHA; CASTRO, 2017).

Importa considerar que a psicanálise tem oferecido subsídios para tornar a educação mais eficaz na integração da criança com sua aprendizagem e suas relações com professores e grupos de iguais. Freud em seus estudos encontra semelhanças da atividade psicanalítica e da educativa; a primeira delas consiste na impossibilidade de promover uma satisfação absoluta na análise e no ensino, pois na teoria freudiana torna-se impossível fazer com que o outro seja uma cópia especular do professor ou do analista. Além disso, não há possibilidade de se obter uma aprendizagem ideal porque o professor não controla o desejo do aluno e nem a efetividade de sua aprendizagem. A esse respeito, Martins (2014, p. 50) discorre: “Enquanto o psicanalista busca evitar fazer com que seus valores e opiniões venham a provocar no analisando uma identificação, ao invés da descoberta de seu próprio desejo, o professor tem como missão estimular nos alunos o prazer e o encanto com a leitura, o estudo e a cultura”.

Diante desse recorte surge a PBL como método inovador, centrado no aluno, o qual deixa de ser receptor passivo e assume o protagonismo do seu próprio aprendizado por meio da pesquisa. Há uma convergência com a psicanálise que demove o professor da posição de sujeito ativo para torná-lo facilitador do processo de produção do conhecimento semelhante à análise. Nesse cenário, surge a denominação de professor como tutor, o qual passa do lugar de detentor do suposto saber, sendo referência no processo de aprendizagem ocupando um lugar

de destaque muito semelhante à das figuras parentais. A esse processo a psicanálise chama de transferência, a qual se manifesta em várias situações relacionais, inclusive na educação (FREITAS, 2012).

Outro aspecto relevante na PBL consiste na formação de problemas como estímulo para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas para soluções inovadoras semelhantes ao conflito no processo analítico. Na psicanálise o conflito consiste no choque entre forças opostas regidas por três polaridades: sujeito (ego) versus objeto (mundo externo), prazer versus desprazer, ativo versus passivo. Na PBL as dúvidas e questões desestabilizam o já aprendido e convoca para novas e profundas aprendizagens. Refere-se a um processo interminável, semelhante ao que acontece com a análise que nunca acaba tornando impossível uma satisfação total (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009; FREITAS, 2012).

Dessa forma, o processo de aprender abrange um misto de assimilação de conhecimento e insatisfação por eles, buscando sempre fontes inovadoras, as quais que constituirá a sedimentação dos conteúdos e aprofundamento posterior, num processo infinito de satisfação e insatisfação. Alguns teóricos como Piaget, Vygotsky e Ausubel elaboraram sua teoria nessa perspectiva, ou seja, propondo a construção do saber através da interação do sujeito e do ambiente, assimilando e acomodando a nova aprendizagem e a partir dela, realizar a busca por novos saberes (FREITAS; VILLANI, 2002).

Na psicanálise encontra-se similar argumentação. A formação da criança acontece a partir da interação com a mãe ou cuidador, numa fusão absoluta nos primeiros momentos da vida. Neste período, sob o ponto de vista do bebê, o mundo se apresenta como uma extensão dele próprio e existe para atender às suas necessidades. A emergência de conflitos intrínsecos e radicais na presença de paradoxos retira a criança do processo de alienação conduzindo-a a experimentar novos objetos, desejosa de conhecer mundos diferentes daquele apresentado pela mãe (FREITAS; VILLANI, 2002).

Contudo, importa considerar que, da ilusão fundamental de que nada lhe falta até o momento doloroso em que a falta entra em sua vida surge para a criança a construção de sua identidade e a sua constituição como sujeito desejante. Processo que se inicia sua busca pelo saber numa série agora sem fim de identificações com outras pessoas e separações. A criança reconhece que não podendo satisfazer seu desejo absoluto com a mãe deve tentar outros objetos, todos parciais, que caracterizarão sua procura de uma satisfação possível precursora da busca pelo conhecimento (ARRUDA; VILLANI, 1994).

No campo da aprendizagem também se encontra similaridade. Acontecem sucessivas

identificações que alienam e separações que programam o processo de subjetivação. No início do processo o aluno encontra-se fragmentado diante do fluxo de informações e então é capturado pelo saber do professor se alienando e se identificando prematuramente com algo que não é dele, e sim do desejo do outro. Entretanto, logo a vida escolar encarrega-se de quebrar as várias identificações com o saber do professor, através das dificuldades impostas pelo aprender, por intermédio dos conteúdos complexos, avaliações e provas insatisfatórias, ou ainda nas inevitáveis decepções, frustrações e conflitos no dia a dia na sala de aula. Aquela conquista apreciada na identificação com a aprovação declarada pelo professor vai se transformando em desafios insuperáveis quando não compreende o conteúdo e não entende sua aplicabilidade (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

As diversas e sucessivas dúvidas, bem como o profundo mal-estar do não saber, precisará ser gerenciado pelo tutor que acompanhará esse processo como uma fase necessária na qual o aluno des-identifica do saber do outro e constrói para si um novo saber. No conflito intrínseco de constatar que suas ações não correspondem ao desejo do outro e que estão fora de seu controle, sem o domínio de si mesmo; gerará uma angústia que pode desencadear uma desistência em aprender ou uma motivação para ir além. Os fundamentos da PBL e da psicanálise, reconhecem isto como parte do processo e criam estratégias para incentivar a produção de um conhecimento elaborado e original, sem interromper o processo de autoaprendizagem (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

Torna-se premente a identificação a respeito de um aspecto salutar. A reflexão sobre o trabalho que o aluno desenvolve constitui um espaço privilegiado de construção e articulação das dúvidas, fornecendo e oportunizando a reconstrução do saber a partir das questões do professor tutor autorizando implicitamente a avançar. Este acreditar nas possibilidades do aluno promove uma satisfação e libera- o para criar ajudando a sair da identificação alienante descrita anteriormente. O efeito se traduz na postura do aluno que gosta de pensar e refletir e se interessa em saber mais (ESCRIVÃO FILHO; RIBEIRO, 2009).

Outro deslocamento significativo na PBL se efetiva quanto ao papel do professor que cede o lugar principal ao aluno. Desse lugar é convocado a escutar, silenciar, abandonar as preleções e habilmente pontuar, dirigir a discussão, levantar questões sobre afirmações duvidosas ou incorretas, atuando como facilitador, garantindo condições de produção de conhecimento. Contudo, a mudança de ações de agente principal para secundário não transforma o tutor em sujeito passivo. A responsabilidade aumenta e o campo de saber torna-se ampliado possibilitando desenvolver habilidades de suportar o imprevisível, aprimorando sua escuta e se capacitando para filtrar, julgar, selecionar as informações compartilhadas em

tempo real. Além disso, torna-se capaz de questionamentos esclarecedores desencadeando um novo perfil de alunos progressivamente: ativos, questionadores, argumentativos, embasando suas falas em justificativas pertinentes. Também oportuniza a cada aluno um espaço de expressão das subjetividades, identificando o nível de interesse e ritmo diferenciado, respeitando as particularidades individuais e coletivas (QUEIROZ, 2016).

Interessa salientar que essas características coincidem em alguns aspectos com o papel do analista na psicanálise. Esta têm se destacado por defender as infinitas escolhas possíveis dos homens e auxiliando na focalização das suas responsabilidades em assumir seus desejos e limitações. De acordo com Queiroz (2016), essa luta em favor da subjetividade das escolhas serve de referencial que ajuda o sujeito a confrontar com sua falta e incompletude e dá suporte ao seu sofrimento, favorecendo o confronto com seus limites e fazendo-o movimentar-se em busca da sua verdade subjetiva.

Cumprido destacar que nas relações entre o indivíduo, a cultura e seu ambiente ocorrem uma integração de fatores cognitivos, emocionais e sociais conduzindo-o a uma reorganização divergente ou convergente resultante dessa interação. No espaço escolar a mensagem comunicada também sofre interferência e novas configurações a partir da percepção individual do aluno. Nesse sentido, há um espaço aberto para a elaboração de negociações, compartilhamento e, sobretudo, construção, as quais podem conduzir a novas formas de aquisição do conhecimento. Interessante assinalar que a aprendizagem acontece na troca através de um processo intersubjetivo (TACCA; BRANCO, 2008).

Diante do exposto, integrar a subjetividade como aspecto do sujeito que aprende compreende, segundo Rey (2003, p.81) permitir aos sujeitos agentes do processo ensino e aprendizagem construir uma produção subjetiva que possibilite responder a esse novo momento originado pela PBL. Dessa forma, considerar o pensamento uma função de sentidos conduz à consideração da aprendizagem como um processo de sentido, “o qual implica considerar o sujeito que aprende a rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos nesse processo [...]”. Entende-se que através da categoria de sentido, que aparece como uma produção subjetiva integra-se na ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos e espaços, os quais colocam o aluno e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem.

Para Rey (2003) o sentido subjetivo consiste na forma pela qual a multiplicidade de elementos presentes, assim como todas as condições oportunizadas no espaço escolar se organiza numa dimensão emocional e simbólica, possibilitando novas práticas que, em seus desdobramentos vão se produzindo o desenvolvimento humano. O sentido e configurações

são importantes porque nos permitem compreender a ação individual em seu caráter sistêmico. Além disso, permite entender a sociedade numa nova dimensão, ou seja, em seu sistema de consequências nos diferentes espaços de vida social.

Dentro dessa perspectiva, Rey (2003) sugere a análise da subjetividade a partir da compreensão histórico-cultural do indivíduo entendida como um sistema complexo, porém que se constrói e desenvolve nas relações desse indivíduo com os diferentes ambientes interacionais. Sob esse prisma, a aprendizagem só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito mediante a interação do cognitivo e do afetivo representado pelo sentido. Portanto, a aprendizagem para esses estudiosos é uma função do sujeito assumida e desempenhada a partir das configurações de sentido produzidas no espaço escolar.

Quando essa subjetividade entendida como o espaço íntimo, é abordada na fase adolescente algumas considerações se fazem necessárias, pois retrata o universo subjetivo como busca por sua identidade; sua forma de se expressar no mundo. Logo, também se faz presente o desejo de consideração, de correspondência, de novas experiências. Contudo, importa salientar que não estão dissociados do desejo de segurança, ainda que adotem uma postura contestadora na família, na escola e sociedade (TACCA; BRANCO, 2008).

Na perspectiva da subjetividade, a fase transitória pertencente à adolescência e, por conseguinte, formadora da personalidade ou autoconsciência necessita da análise dos significados e sentidos oriundos de cada experiência individual, mediada pela história de vida, grupo social e cultura internalizada. Interessante a percepção de Ramos (2004, p. 51) “Nos estudos psicanalíticos, a singularidade remete a uma marca simbólica na qual, cada sujeito adquire sua identidade”. Por outro lado, a escola se apresenta como um campo em que a criança e o adolescente ampliam suas relações e atuam de forma a fortalecer seu papel em um novo ambiente, onde coexiste a diversidade.

Convém registrar que teóricos como Ramos (2004), Sanches (2005), Andreozzi (2005) e Tacca e Branco (2008) consideram a ocorrência de um crescente número de adolescentes que permanecem paralisados diante dos conhecimentos científicos e dos vínculos grupais em virtude de falhas no processo identificatório e de castração simbólica. Para os estudiosos supracitados os sentimentos de identidade e pertencimento apoiam-se na materialidade e o subjetivo fica relegado à imagem do aluno ideal, somado à escassez de vínculo entre professor e aluno, resultando em confrontos no espaço escolar.

No processo de adolecer a escola possui um importante papel ao possibilitar a ampliação das referências outrora somente familiares. Além disso, oportuniza o acesso a formas e maneiras diferentes de ser daquelas da sua própria casa ou família. A construção de

vínculos relacionais se consolida, a partir e em consonância com a natureza das experiências vivenciadas no espaço escolar. Sendo assim, essas oportunidades surgem através da interação e presença dos professores, funcionários e alunos, incluindo a natureza psíquica, ou seja, o conjunto das relações sociais internalizadas e convertidas em estruturas dinâmicas da personalidade. Para Sanches (2005), nessa direção, colabora o desenvolvimento do pensamento e da consciência, construindo sentidos pessoais para o mundo internalizado dentro de uma estrutura que assegure aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a efetivação de experiências.

A subjetividade pode ser contextualizada no ambiente escolar, em especial na relação professor-aluno, como a manifestação do fenômeno psicológico que compreende o indivíduo como ser dialógico, em sua singularidade e alteridade. No âmbito do estudante adolescente, entretanto, essa subjetividade se efetiva nas relações estabelecidas entre os sujeitos da educação no espaço escolar. Dessa forma, pensar o processo ensino e aprendizagem adotando a metodologia PBL na dimensão dialogal e centralizada na aquisição de conhecimento com ênfase na figura do aluno, caberá ao professor a função de tutor (REY, 2003; SANTOS, 2009).

Partindo do princípio conceitual de que a Psicanálise se constitui num processo de mudança do analisando na relação com ele mesmo, a integração com a Aprendizagem Baseada em Problemas apresenta uma metodologia ativa e provocadora de mudança na maneira de construir o conhecimento e de relacionar-se com ele. O professor colabora ativamente para que se realize a entrada no processo de aprendizagem e precisam sustentar o processo para que o sujeito atinja aquilo que puder alcançar. Segundo Queiroz (2016), convém estabelecer um contrato de trabalho capaz de compatibilizar as perspectivas de professores e alunos, evitando os abusos de poder e as fugas de responsabilidade, transformando a insatisfação do aluno em problema a ser resolvido e instaurando uma relação pedagógica caracterizada pela confiança. O investimento nessas bases pode mudar a maneira de construir o saber.

Elaborar os problemas para além das especificidades técnicas se constitui em um desafio para o tutor por consequência da exigência de serem professores estimulantes e provocativos. Para Tacco e Branco (2008), esse tipo de aprendizagem precisa conter paixão que anima e motiva os alunos a resolver os obstáculos representados por problemas para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de aptidões. Assim sendo, elaborar questões exige dos tutores habilidades de trabalho em equipe, escutando pontos de vista além dos próprios, cedendo muitas vezes à outras argumentações.

Para atingir os aspectos motivacionais do aluno, torna-se imprescindível considerar, na seleção de objetivos, conteúdos, atividades e métodos de ensino, o quanto isso constitui aspectos mobilizadores para eles. Isso inclui observar os alunos em suas características pessoais, o seu grupo sociocultural, buscando integrar os seus valores, crenças e ideais com aqueles pressupostos nos currículos escolares (TACCA; BRANCO, 2008, p.41).

Por outro lado, estudiosos como Freitas (2009), Costa; Lima; Pinheiro (2011) e Queiroz (2012) Gomes, Brito; Varela (2016) enfatizam que um problema bem construído representa o começo de sua solução. Nessa direção, a problematização deve estabelecer uma perspectiva comum cuja finalidade seja algo significativo para alunos e professor. As tarefas a serem executadas pelos alunos devem-se tornar desafios perturbadores capaz de mantê-los envolvidos. Assim sendo, a tarefa do professor consiste em surpreender o aluno, fazendo com que passe a acreditar que, na escola existe algo de imprevisível e interessante. Esse efeito pode ser obtido quando o conteúdo possui interesse cultural ou potencialmente útil para obter alguma meta ou ainda como um importante reforço da autoimagem.

Importa considerar, segundo Escrivão Filho; Ribeiro (2009, p.24) a posição dos precursores desse método. “A adoção da PBL é justificada por seus idealizadores como uma resposta à percepção dos professores de que os alunos estavam saindo do curso com muitos conceitos, mas pouca capacidade de utilizá-los e integrá-los à prática”.

Contudo, o professor-tutor deverá conhecer os objetivos e toda a estrutura do módulo temático e assumir a responsabilidade pedagógica no estímulo e participação dos alunos, valendo-se da capacidade criativa e do gosto pela novidade tão presente na fase da adolescência. A PBL refere-se ao aprendizado autodirigido cujas etapas buscam contemplar as premissas epistemológicas da aprendizagem por intermédio de situações visando à criação de ambientes facilitadores da aprendizagem significativa (SANTOS, 2009; GOMES; BRITO; VARELA, 2016).

Partindo do princípio que o sujeito singular origina-se de uma dinâmica interativa, o espaço escolar se constitui território de troca, de compartilhamento através das relações estabelecidas por sujeitos marcados por diferenças culturais e de personalidade. A desconsideração da subjetividade docente endurece a prática e constrói barreiras que dificultam o contato e a aproximação, mostrando-se como impeditivo do processo de ensino e de aprendizagem. Toma-se como ilustração a expectativa do estudante do ensino superior exercer a profissão escolhida - seja como biólogo, geógrafo ou historiador -, e os sentimentos despertados pela impossibilidade de exercê-la e obrigando-se ao magistério por força das circunstâncias. Sob essa ótica, entende-se que a frustração perpassa a lógica educativa e

reflete no desempenho profissional e relacional dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem (QUEIROZ, 2016).

Diante do exposto, entende-se que as determinações psíquicas atuam nas atividades humanas, inclusive no ofício do professor. Na ótica freudiana a realidade psíquica decorre da existência do inconsciente. Na situação de ensino e aprendizagem existem vários sujeitos, a saber; o professor, o aluno, o grupo e, no plano psíquico relacionado à transmissão do saber e às relações estabelecidas no espaço escolar a prática pedagógica sofre diversas influências e efeitos. De acordo com Blanchard-Lavile (2005, p.24), “o laço didático é tecido de mal-entendidos de uma parte e de outra [...] existem, sem que o professor tome conhecimento deles e se revelam inúteis se não trabalhados”. Importa considerar ainda que localizar os mecanismos estruturais inerentes aos complexos fenômenos presente e atuante no ato de ensinar, bem como o sofrimento psíquico advindo da atuação em sala de aula, por parte do professor são constitutivos e suscita intensa investigação das variáveis do processo.

Nesse contexto do inconsciente freudiano prende o interesse a relação de dependência entre professor e aluno onde o professor busca dominar o ato pedagógico e suscitar um comportamento no aluno. Entretanto, quando a identificação positiva não se estabelece, provoca resistência não relacionada ao aspecto cognitivo (QUEIROZ, 2016).

CAPÍTULO 3- O DIÁLOGO ENTRE PBL E O CONFLITO DE ENSINAR

3.1 Conflito intrapsíquico: conceitos

A psicanálise considera o conflito como constitutivo do ser humano, destacando as oposições e polaridades: atividade-passividade, Eu–mundo exterior, prazer-desprazer, amor–ódio e vida-destruição. Essa visão esclarece e põe em evidência o drama do sujeito dividido entre vetores opostos, fazendo dos conflitos não uma fase possível de ser superada, mas sempre em atuação impossibilitando a chegada de resolução completa. Os conflitos são permanentes e estão na gênese do sofrimento psicológico humano (FONTES, 2008).

Entende-se, consoante a estudiosos como Freud (1914/1969), Fontes (2008), Franco e Albuquerque (2009) que a dualidade do conflito torna-se identificável entre aquela parte da pessoa que procura evoluir e a outra que anseia por permanecer no mesmo nível, ou seja, na imaturidade. Entende-se que as pulsões do ego referidas por Freud se constituem a busca do equilíbrio entre as pulsões do id e as do superego visando ajustar-se ao processo de maturidade esperado para cada fase evolutiva do desenvolvimento humano.

Ao estudar o psiquismo humano o tema conflito aparece como um aspecto que suscita investigação. Representa o choque entre diferentes forças denominadas oposições ou contradições. Para Freud, a constituição do psiquismo humano se dá através do pensamento antitético, isto é, reflexões que acontecem a partir de pares de opostos. Nesse prisma, entende-se que vida mental abrange a regência de três polaridades, a saber; Sujeito (ego) e Objeto (mundo externo), Prazer e Desprazer, Ativo e Passivo (FREUD, 1914/1969; FONTES, 2008; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2009).

Neste contexto, os conflitos são permanentes e estão na gênese do sofrimento psicológico humano, provocando desconforto. É consequência da tentativa de organização das pulsões primárias que buscam o prazer e que são barradas pela cultura. A cultura ao proibir a satisfação plena do gozo, submete o sujeito ao princípio de realidade resultando disto a estrutura psíquica. O sujeito para a psicanálise surge da divisão que põe em funcionamento o eu, e que luta por harmonizar as insaciáveis pulsões inconscientes com as exigências da realidade. A partir destes pressupostos pode-se pensar que além de constitutivo da personalidade humana, o conflito provoca a necessidade de uma adequação à realidade garantindo uma adaptação se não confortável pelo menos possível para as convivências sociais (MARTINS, 2014).

Uma fonte permanente de conflitos reside na dupla prazer e desprazer. Na teoria freudiana esse último relaciona-se ao aumento de tensão do aparelho psíquico, enquanto o

prazer relaciona-se à diminuição da tensão. Nesse sentido, o esforço mental intitula-se Princípio do Prazer. Nas primeiras relações pessoais, a criança aprende que nem sempre a satisfação dos seus prazeres é a melhor opção, uma vez que tais ações, muitas vezes geram, em contrapartida uma punição. A partir desse aprendizado perceptivo adotam a postura de adiar alguns prazeres em troca de outros, mais seguros (FREUD, 2012/1996; FONTES, 2008; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2009).

Na gênese dos conflitos estão os impulsos instintuais, libidinais e agressivos, que geram intensas lutas internas que ora querem satisfazer ao prazer imediato ora é recalcado por imposição da sociedade. Esses impulsos libidinais são barrados para garantir a manutenção da vida. As pulsões instintivas geradoras de energia vão ser evacuadas através dos mecanismos de defesa, trazendo oportunidade de vazão e podem ser usadas como recursos criativos de adaptação. É necessário entender que as pulsões têm como finalidade a satisfação e esta satisfação só podem ser obtidas eliminando o estado de estimulação que nem sempre é concretizada. Abrem-se então outros caminhos de escoamento da pulsão, e a isto Freud chamou de mecanismos de defesa (FREUD, 1915/1988).

Os mecanismos de defesa são processos que ameniza o sofrimento causado pelo conflito, e traz oportunidade de vazão ao inconsciente. O recalque é um deles, é uma forma de castração simbólica, garantia de uma barreira para ser possível a convivência social. A psique humana sendo constituída por contradições estará sempre com a presença irremediável de conflitos transformando a subjetividade num verdadeiro campo de batalha, com a presença sempre de duas intenções diferentes. Essas exigências internas inconciliáveis através da perturbação causada ao eu, faz vir a tona a necessidade de se adaptar à realidade (FONTES; MEDEIROS; HOLANDA; MAIA; SALES, 2009; FREUD, 1915/1988).

Esses processos racionais de avaliação e julgamento sinalizam causas e consequências envolvidas no contexto vivido. A essa ponderação equilibradora, Freud nomeou de Princípio de Realidade. Assim sendo, o princípio do prazer está relacionado ao processo primário, que descarrega excitação, enquanto o princípio de realidade está relacionado ao processo secundário, que inibe essa descarga (FREUD, 1912/1996; FONTES, 2008).

Outros fatores de conflitos surgem entre estruturas do aparelho psíquico. O aparelho psíquico é composto pelo id, ego e superego, com funções diferenciadas envolvendo administração dos desejos, pulsões, sentimentos, representações. O id está a serviço da pulsão, da vida instintiva, vinculado ao princípio de prazer. O superego está vinculado ao ideal de eu, exigências da sociedade que muitas vezes requer uma postergação do prazer; o seu papel é descrito como o choque entre a necessidade da pulsão e o impedimento das

mesmas ocorrerem, devido a uma desaprovação de uma parte da personalidade (FREUD, 1912/1996).

Nesse sentido, quanto maior a atenção que o ego dá às exigências do id, maior o afastamento da realidade. O conflito entre essas exigências se resolve à custa da cisão do eu. Duas atitudes psíquicas formaram-se, em vez de uma só; uma delas, a denominada normal, que leva em conta a realidade, e outra que, sob a influência dos instintos, desliga o ego da realidade. As duas coexistem lado a lado. O ego com bastante frequência se encontra em posição de desviar alguma exigência do mundo externo que acha aflitiva e faz então uma negação das percepções. São tentativas incompletas de desligamento da realidade (FREUD, 1912/1996; FONTES; MEDEIROS; HOLANDA; MAIA; SALES, 2009; MARTINS, 2014).

Cumprir especificar ainda que a Introjeção e Projeção são outras defesas que aparecem em situações de conflito. A Projeção acontece quando o ego rechaça conteúdos ameaçadores, projetando-os no mundo externo. O comportamento de responsabilizar o ambiente por coisas que ocorre se traduz em um exemplo. O conceito de introjeção refere-se a um processo amplo; implica numa identificação de uma emoção que é do outro, internalizando como se fosse sua. O objeto passa a fazer parte da *psiqué* do sujeito. Projeção e introjeção são processos semelhantes, mas que apresentam vetores opostos. Enquanto a projeção representa um movimento para o exterior, a introjeção opera o movimento para o interior, de modo que estes conceitos se ligam ao par Sujeito versus Mundo Externo (FONTES, 2008).

Para uma melhor compreensão destes mecanismos, é necessário definir dois sistemas psíquicos opostos: o Inconsciente e o Consciente. O inconsciente define-se por uma forma de energia livre, pela predominância do processo primário e vinculado ao princípio do prazer. Já o Consciente é definido pela prevalência do processo secundário e pelo princípio de realidade. Interessante acrescentar que o recalque e a repressão são mecanismos que expulsam conteúdos do Consciente numa tentativa de impedir que material doloroso volta a se manifestar. A formação Inconsciente seja por atos falhos, sonhos, sintomas ou chamados 'chistes' procuram ludibriar a Resistência e a censura com o intuito de permitir que conteúdos reprimidos aflorem (FONTES, 2008).

A imagem da realidade humana perpassa por contradições constitutivas e surge como retrato fidedigno da concepção do homem, na qual se observa a presença irremediável de conflitos que fazem do mundo interior um território de combate. Para Fontes (2008), não se pode viver sem estar, de alguma maneira, em desencontro consigo mesmo, e não há apaziguamento absoluto que possa despontar no horizonte. A vida mental é permanentemente agitada por conflitos.

Entretanto, a reflexão psicanalítica aplicada à pedagogia permitiu reconhecer a diversidade de fatores envolvidos na aprendizagem, inclusive os aspectos inconscientes da relação educativa que se estabelece e estrutura no espaço escolar entre professor e aluno. Os aspectos emocionais implicados na aprendizagem mostra que há uma ligação estreita entre a aquisição do conhecimento e o sofrimento mental. Além disso, os estudiosos afirmam que soluções fáceis para evitar a dor mental podem conduzir a um enfraquecimento da capacidade de aprender, por isso a importância da receptividade e abertura para aprender a partir dos sentimentos projetados no professor (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2009).

A partir dessa análise, nota-se que a relação com o outro pode incitar no desejo e esperança de ser compreendido e ajudado ou projetar no outro os próprios problemas para deles se livrar a fim de evitar a ansiedade e o conflito. O processo de aprender na perspectiva psicanalítica valoriza o aluno e o seu mundo intrapsíquico, mas tem de igual modo em conta o professor e sua influência reconhecendo ainda a importância do contexto físico, social, histórico e interativo em que decorre a relação (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2009).

3.2 O conflito e fenômeno da Transferência na relação professor-aluno

Partindo da premissa de ocorrência do conflito psíquico a partir da coexistência de duas vontades contrárias presente em um mesmo indivíduo, presume-se que possa assumir impulsos contraditórios entendidos a partir das instâncias do Aparelho psíquico, a saber: id, ego e superego. Para Blanchard-Lavile (2006) os três sistemas permanecem em processo interacional no qual o ego busca se firmar como agente de adaptação em relação às outras instâncias de conflito.

O conjunto de vivências afetivas ocorridas nos diferentes contextos das relações familiares, sociais e no trabalho é estabelecido, a partir do contato do indivíduo com o mundo, cujo registro emocional vivenciado desde o nascimento perpassa toda sua existência. De acordo com Bertão e Hashimoto (2006) essas experiências englobam as situações de frustração sentidas pela falta ou ausência, ainda que temporária da figura vincular afetiva e também, os desprazeres impostos pelo mundo tanto familiar como social. Considera-se ainda que as sensações e vivências de gozo, acolhimento, contenção afetiva referenciadas na infância permaneçam presentes até a vida adulta. Portanto, o meio familiar e as experiências vivenciadas são significativos para a constituição do sujeito.

Os fatores constitucionais, a história de vida, as experiências positivas e negativas, a vivência familiar, determinarão como a pessoa vai se desenvolver emocionalmente e como seu ego se estruturará, podendo manter um maior ou menor contato com a

realidade externa e discriminar entre o seu mundo externo e interno na luta defensiva contra o desprazer (BERTÃO; HASHIMOTO, 2006, p.144).

O conceito de desejo amplamente difundido na teoria psicanalítica relacionada ao conceito de resistência à figura de autoridade tão perceptível na adolescência desperta o interesse pelo fenômeno da transferência na relação professor-aluno no ambiente escolar. O termo transferência introduzido por Freud para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes são transferidos a outras pessoas, refere-se a um fenômeno psíquico percebido em todas as relações humanas e identificado na escola consoante à relação professor e aluno. O fenômeno de Transferência é uma constante nas relações e implica a ideia de deslocamento de um lugar pelo outro, sem que esta operação afete a integridade do objeto (FREUD, 1912/1996; NUNES, 2004).

A Transferência consiste em uma atualização das fantasias infantis, as quais devem ser despertadas e realizadas de forma consciente, à medida que se desenvolve os processos de psicanálise. Apresenta a característica de substituição das figuras parentais por outra pessoa, a partir de um deslocamento de afeto. A transferência mostra o papel fundamental que desempenha a vivência nos primeiros anos, com os primeiros objetos de amor, especialmente os pais, formando um método específico de conduzir sua vida afetiva posterior, a partir dos impulsos que constituem o recurso libidinal. As manifestações das pulsões infantis que foram barradas nas relações primitivas afloram na ocorrência da transferência, criando imagens e dinamizando sentidos (FREUD, 1915/1988; MARTINS, 2014).

No âmbito psicanalítico proposto por Bechelli e Santos (2006, p. 111) “designa-se por Transferência o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre certos objetos do presente, no contexto de um determinado tipo de relação estabelecido com eles”. Os estudiosos acrescentam a ocorrência dessa manifestação emocional alertando para as implicações interpessoais dessa projeção.

A amplitude do fenômeno da transferência tem repercussões em todas as relações amorosas. É condição para enamorar-se, para satisfazer os instintos e determinar objetivos na vida. É um estereótipo, constantemente repetido no decorrer da vida. Esses impulsos que se apresentam na transferência, em relação com o objeto perdido ficam num campo desconhecido do psiquismo, que se nomeia como o inconsciente. É acessado neste campo, apenas restos, marcas e imagens do ser amado que esperam significantes, sentidos que venham preenchê-los. O que está em busca nesse novo encontro é o resgate do objeto amado e perdido, buscando sempre uma satisfação plena, em novas relações. Se a necessidade de ser amado não está satisfeita pela realidade, está-se fadado a aproximar-se de cada nova pessoa

com ideias libidinais antecipadas, ligando a uma pessoa do convívio as representações presentes em seu imaginário (FREUD, 1915/1988; BECHELLI; SANTOS, 2006; MARTINS, 2014).

Dentro dessa perspectiva, a insaciabilidade amorosa está relacionada a um intenso amor dedicado pela família à criança. Nesse cenário, o amor consiste em novas edições de antigas características reativas infantis. Para Martins (2014), na dinâmica da Transferência há uma positiva, marcada de ternura e amor; há a transferência negativa, vetor de sentimentos hostis e agressivos e ainda as transferências mistas, que reproduzem sentimentos ambivalentes da criança em relação aos pais.

A intensidade e persistência da Transferência constituem efeito e expressão da resistência. Sendo essa última o retorno aos elementos recalçados cruciais e a sua utilização via de acesso ao desejo inconsciente. A Transferência se constitui, portanto, um instrumento capaz de facilitar o processo de identificação das diversas atitudes regressivas do sujeito sendo um auxiliar positivo no processo de análise (FREUD, 1915/1988; BECHELLI; SANTOS, 2006; MARTINS, 2014).

Esse amor transferencial, caracterizado pela repetição de sentimentos que foram dedicados aos pais, pode ser observado na relação pedagógica, foco principal de nosso trabalho. De acordo com Freud (1914/1969) o aluno é capaz de imaginar na figura do professor simpatias e antipatias que, na realidade, provavelmente não existem. O aluno pode ter despertado sentimentos ambivalentes de amor e ódio bem como censura e respeito. Isso acontece, sem o professor perceber. O terapeuta precisa respeitar a regra de abstinência, não apenas por razões éticas, mas, sobretudo, para manter o objetivo da análise. O amor transferencial apresenta um menor grau de liberdade, aproximando de um estado de enamoramento na qual existe uma falta de consideração da realidade e uma cegueira na avaliação da pessoa amada.

Tais representações podem ser ressignificadas, provocando outros sentidos, como nos investimentos amorosos. Esse desejo de amar e ser amado, de ser completo com o objeto perdido move o sujeito em suas relações sociais. Quando ocorre uma transferência de sentimentos, a pessoa desejada assume um lugar importante para o sujeito. Como parte da subjetividade se transforma, deslocando o significante, o que está na posição de poder toma como muito importante o manejo da transferência. Essa última é a condição desse investimento amoroso estagnado na repetição dos protótipos infantis para o desejo do sujeito, saindo do lugar de amado, e permitindo que surja o desejo do sujeito. De acordo com Martins (2014) desejo surge no deslocamento de um objeto a outro, na continua busca por algo que o

complete.

O analisando deverá passar pela questão do desejo do outro, numa condição constitutiva de seu próprio desejo. Quando o analista assume o lugar desse Outro, deverá deixar fora de cena seu desejo enquanto sujeito, criando um espaço nesse lugar e remetendo o analisando ao seu próprio desejo. É o desejo do analista que permite essa operação. Outros sujeitos entrarão dando lugar a novas inserções com outras pessoas que a criança convive (BECHELLI; SANTOS, 2006; BERTÃO; HASHIMOTO, 2006; MARTINS, 2014).

A partir da constatação de que nenhuma outra relação será perfeita como a vincular com a mãe, o sujeito buscará por essa sensação de completude ao longo da sua vida através da sua relação com o outro, a partir do rompimento do complexo de Édipo. A partir da análise de sua resolução pode-se compreender a Transferência. As relações ambivalentes revividas na transferência são compostas de amor e ódio onde a figura de autoridade, primitivamente representado pelo pai, é agora vivida numa outra pessoa. Por isso, há duas qualidades de transferência: a positiva e a negativa (BECHELLI; SANTOS, 2006; BERTÃO; HASHIMOTO, 2006; MARTINS, 2014).

É importante salientar que na observação da Transferência podem-se identificar resistências ao desenvolvimento cognitivo e ou afetivo. Essas manifestações surgem de forma imperiosa, às vezes agressiva, sinalizando processos patogênicos de adaptação à relação com o contexto educativo. Nessa dinâmica, esse mecanismo opera a favor da resistência; o ego resiste à lembrança e renova a ação do recalque e repete em vez de lembrar. Assim sendo, as resistências do inconsciente podem manifestar-se no âmbito intelectual associado ao raciocínio lógico (RAMOS, 2004).

A repetição na transferência das experiências do passado, das atitudes para com os pais, entende-se ser realmente realidade psíquica, isto é, o desejo inconsciente e os fantasmas conexos. Nas manifestações transferenciais o que se repete são os equivalentes simbólicos e se dá com especial intensidade quando o recalque está para ser revelado. A Transferência, nesse momento, aparece como uma forma de resistência, assumindo a conotação de uma transferência hostil ou erótica (RAMOS, 2004; BERTÃO; HASHIMOTO, 2006).

Importa considerar de acordo com os teóricos acima referidos que quanto mais próximos do conflito inconsciente, mais a Transferência se põe a serviço da resistência. Numa contradição, a Transferência torna-se mais poderoso dos instrumentos terapêuticos porque revelam os desejos inconscientes do analisando e passam a repeti-los na relação analítica. As dificuldades enfrentadas pelo analista ao lidar com a Transferência servirão para atualizar as moções amorosas já esquecidas do analisado (BECHELLI; SANTOS, 2006;

BERTÃO; HASHIMOTO, 2006; MARTINS, 2014).

A posição de destaque do professor no processo educativo é indiscutível. O sofrimento psíquico está ligado ao desconhecimento de si. A sua formação, o seu envolvimento na dinâmica de ensino e aprendizagem e o seu desempenho são fatores importantes na continuidade do desenvolvimento cultural e social. Várias metodologias estão sendo usadas para promover melhor aprendizagem neste momento singular de profundas transformações sociais, culturais e, portanto, educacionais também. Em busca de compreender a importância do vínculo professor–aluno, e o quanto este resultado pode favorecer ou não a aprendizagem, uma abordagem como a Psicanálise pode contribuir (BERTÃO; HISHIMOTO, 2006; TOLETO JR. *et al*, 2008).

Nesse sentido a relação transferencial, um conceito psicanalítico, promoverá informações ao professor que possibilita interessantes intervenções no ensino-aprendizagem. Apesar das políticas educacionais incentivarem a formação continuada dos professores evidenciando conteúdos de desenvolvimento humano e modernos métodos educativos ainda se esbarra em índices altos de fracasso escolar. Ao promover uma compreensão da subjetividade do aluno e também do professor nesta relação educativa, tem-se conseguido resultados satisfatórios (NUNES, 2004; GOMES, BRITO; VARELA, 2016).

A Psicanálise, portanto, contribui com seus conceitos, porque privilegia a singularidade do aluno e do professor levando a reflexões que mobilizam a aprendizagem de uma forma mais dinâmica. Diante desse cenário é importante o reconhecimento do sujeito do inconsciente nas práticas educativas. Por inconsciente, refere-se a Psicanálise, a um lugar desconhecido pela consciência, formando um sistema de conteúdos que foram primitivamente recalçados, lá na infância, por se tratar de material traumático difícil de elaborar pela criança. O sujeito do inconsciente é uma manifestação única, singular e não mensurável e que não pode fazer parte do concretamente observável, mas que exerce influência sobre o ser e estar nas relações. Neste contexto, um professor com visão psicanalítica pode vir ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica (NUNES, 2004; GOMES, BRITO & VARELA, 2016).

Dos vários conceitos da Psicanálise a “Transferência” representa uma ferramenta importante para o processo de cura na análise e pode representar também um bom recurso para o professor no processo de ensinar. Nessa relação, estão implicados afetos positivos, como amor e carinho, responsável pelo desejo de crescer e desenvolver. O professor ciente de poder ser um suporte dos investimentos de seu aluno ocupa na transferência um lugar de destaque representando o substituto das figuras parentais, lugar do saber, de idealização, de poder (NUNES, 2004; BECHELLI; SANTOS, 2006; MARTINS, 2014).

Neste espaço, entretanto, ocupar esta posição não é confortável, pois estão sendo depositadas nele projeções alheias do desejo inconsciente do aluno. Em decorrência disto, lhe é atribuído um poder que não é dele, é apenas outorgada pelo próprio aluno. A autoridade não é algo consciente, acontece quando tem uma desigualdade entre os elementos, principalmente em relação ao saber e é nesse sentido que acontece o fenômeno da transferência. O professor no primeiro momento precisa se colocar na posição de que “tudo sabe” para atrair a atenção do aluno e este submetido a posição de objeto possa se constituir como um sujeito desejante do saber. No segundo momento, é necessário reconhecer-se sujeito faltante, para autorizar o aluno a desejar ir além. Pela troca dialógica, o aluno identifica o seu não saber, através das contradições e a partir daí gera suas próprias ideias. Autorizado pelo professor reconhece que não sabe e se mobiliza em direção ao conhecimento (NUNES, 2004; BECHELLI; SANTOS, 2006; MARTINS, 2014).

A posição do professor frente ao aluno é deixar ser amado e reconhecido pelo seu saber, ocupando a posição ideal do sujeito do conhecimento. A Transferência está instalada, peça fundamental para acontecer a aprendizagem. Esse conhecimento, entretanto não é real, é simbolicamente projetado e necessita ser posteriormente questionado, instaurando a dúvida que o levará o aluno a buscar da sua própria verdade (NUNES, 2004; GOMES, BRITO & VARELA, 2016).

Na relação professor-aluno, o processo de aprender só acontece através do desejo daquele a quem o conhecimento falta e desejo do professor em ensinar. O professor então pode influenciar significativamente a história de seus alunos e só vai poder ser reconhecido se sua palavra revelar um “lugar de saber”. Sendo um interlocutor qualificado, reconhece a dimensão que está relacionada com o fenômeno da transferência, e pode participar de um modo mais consciente na educação do aluno sem deixar de exercer a função de ensinar (NUNES, 2004; BECHELLI; SANTOS, 2006; MARTINS, 2014).

Na visão da Psicanálise, é fundamental ouvir o aluno para que sua palavra seja resgatada em toda a sua autenticidade e a partir das diferenças ajudá-los a avançar no curso da sua trajetória escolar. O saber do professor sobre a importância da palavra do aluno o fará estimular na sua fala deslocando a palavra do educando para um lugar extremamente mais significativo. Deste movimento possibilitará um lugar para esse aluno e conseqüentemente para a sua própria escuta. O aluno precisa dirigir sua fala a alguém para que esta retorne e ele a ouça. Esta é uma chance de poder encontrar um interlocutor depois da família, e isto poderá fazer uma diferença na sua vida (NUNES, 2004; BECHELLI; SANTOS, 2006; BERBEL, 2011; MARTINS, 2014).

Um fator importante na profissionalização do professor é demonstrar que gosta do que faz. A sala de aula precisa ser um lugar onde ele se sinta bem. O seu perfil é tomado pelos alunos como um líder, um referencial, e sua palavra é de alguém respeitável. Um professor sensibilizado possibilita espaços de circulação da palavra, acreditando na possibilidade discursiva de seus alunos, levando-os a se responsabilizar pelo seu processo de vir a ser. Este novo olhar sobre a educação desloca a função do professor para além do repasse do conteúdo programático agregando além da transmissão dos saberes a possibilidade de uma escuta ativa que favorece a assimilação do conhecimento (NUNES, 2004; BECHELLI; SANTOS, 2006; BERBEL, 2011; MARTINS, 2014).

Na ótica do processo ensino e aprendizagem, contudo, na relação professor–aluno, atribui-se um poder ao saber do professor que transcende o real. Revestido de importância especial, e possuidor de algo que pertence ao aluno, o professor se vê na difícil situação de sustentar esse lugar de autoridade. Entretanto, esse fato, passa a ser o maior desafio do ato educativo porque conscientemente é preciso ir além desse lugar para promover o desejo no aprendiz de avançar em busca de novos conhecimentos (NUNES, 2004; BERBEL, 2011; MARTINS, 2014).

3.3 O conflito como motor da aprendizagem na PBL

Com o advento da ciência, muitos teóricos começaram a investigar o processo de desenvolvimento humano e principalmente como se processava a construção da inteligência e aprendizagem. A princípio as teorias apresentavam o caráter instintivo e irracional para denominar a origem dos processos cognitivos advindo das pulsões, emoções e instintos. A perspectiva biológica de atendimento às necessidades era precursora da inteligência. Contudo, a regulação das relações entre os homens também se tornou imperiosa, ocasionando, não raro, sentimentos de hostilidade e resistência diante dos esforços em sacrificar os instintos (MILLOT, 2001; SOUZA, 2011).

Na teoria freudiana a construção da civilização sofreu influência de processos representativos onde houve avanços e também retrocessos referentes ao conflito que permeia a trajetória humana. Muito precocemente o homem aprendeu que existem necessidades que só seriam atendidas mediante uma ação especial, obrigando-o a uma satisfação parcial dos seus desejos. Nesta perspectiva, o domínio do ego ao ficar restrito ao mundo externo vê-se submetido a inevitáveis sensações de sofrimento obrigando-o ao princípio de realidade e promovendo a possibilidade do desenvolvimento futuro (FREUD, 1931-1996; MILLOT, 2001).

Entende-se, ser possível uma nova regulação das relações humanas renunciando a coerção e a repressão dos instintos. Uma das possibilidades seja o professor e a estrutura escolar auxiliar na mediação da consolidação das entidades pelo próprio aluno. A experiência escolar seria um caminho para o desenvolvimento e aprimoramento dessas identidades. Dessa forma, poderia amenizar as fontes de descontentamento presentes no processo civilizatório. Nesse sentido, o indivíduo, liberto dos conflitos internos, poderia dedicar-se à aquisição dos recursos naturais e usufruir dessa condição (MILLOT, 2001).

A presença do outro, que na Psicanálise Freud nomeou de objeto; a identificação das pulsões primárias; a dialógica entre princípio de prazer e princípio de realidade; a luta do consciente e do inconsciente representa o início de interações que invariavelmente vão configurar no conflito. Interessante acrescentar a diversidade desse estado podendo agregar ou repelir, promover ou excluir. No processo de desenvolvimento, o conflito tem seu lado positivo e não há razão para evitá-lo. É necessário apenas, buscar uma saída construtiva para essa vivência. A instalação do conflito presente no início da vida infantil garante o processo de desenvolvimento (FREUD, 1931-1996).

Interessante ressaltar na ótica freudiana as considerações de Millot (2001, p. 99) “[...] as novas gerações, educadas de maneira diferente, poderiam prescindir da coerção e admitir livremente as renúncias indispensáveis à manutenção das aquisições culturais”. Entretanto, o autor acrescenta que Freud não exclui a possibilidade de que uma transformação da educação, oportunizando à criança no universo escolar, desenvolver a criatividade de forma espontânea e aprendendo a reconciliar-se com seus instintos de forma compensatória e adaptativa, sendo capaz de se desenvolver e promover um ambiente saudável poderia se constituir em mecanismo para obtenção do objetivo descrito.

Importa considerar que, na perspectiva da revolução cognitiva e com advento do behaviorismo surge uma visão racionalista do ser humano. O termo do inglês Behavior que quer dizer comportamento refere-se a um conjunto de abordagens que propõe o comportamento como objeto de estudo da Psicologia. Alguns consideram John B. Watson como fundador do behaviorismo por conta de seu Manifesto, de 1913, no qual afirmou “a Psicologia, como um behaviorista a vê, é um ramo puramente objetivo da ciência natural. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento” (WATSON, 1913, p. 1, citado por SOUZA, 2008). As emoções nesta abordagem são colocadas como secundária aos processos do homem lógico. Com base nos relatos de Souza (2008), entende-se que a educação acompanha as teorias de aprendizagens com avanços e retrocessos, ora confirmando ora se contrapondo a elas.

Na busca de soluções para o processo de aprendizagem vão surgindo metodologias que visam favorecer o ensino. O manejo do conflito percebido através da tensão gerada pela oposição decorrente de preceitos pessoais provoca uma reação orgânica. Inicia-se, a partir daí, o processo de intenção de resposta através da confrontação de argumentos produzindo processos de ação e reação convergindo para resultados funcionais ou disfuncionais. O professor tutor tem o campo preparado para manejar o conflito como possibilidade de ambiência para facilitar a aprendizagem na PBL. No ambiente escolar o uso de ironia e agressividade pode ser trabalhada para uma reação de animosidade, com possibilidade de discussão de conceitos, de conteúdos, atentando para a necessidade de que seja da compreensão de todos e não apenas daqueles que já possuem alguma referência sobre o assunto. A percepção do conflito revela-se por meio das sensações corporais e ações do sujeito. Ao iniciar os debates com as ideias do grupo operativo, mediado pelo professor tutor, as atitudes geradoras de resultados enriquece os conteúdos e reduz os conflitos relacionais (CAMPOS, 2015).

Partindo do princípio de que os problemas são frutos de necessidades e estas, geradoras de conflitos intrapessoais a escola precisa capacitar os alunos. A PBL ao fazer do problema um método de ensino traz em sua origem a reflexão sobre os eventos e as possíveis construções de novos conhecimentos. Com o objetivo de melhorar a formação científica e tornar o conhecimento um recurso de desenvolvimento sustentável propõe a conscientização e a responsabilização pelas questões sociais, ambientais e científicas. Dentro desta abordagem os problemas são molas propulsoras de desenvolvimento pessoal e social. Objetiva-se que esse indivíduo, ao longo da vida seja capaz de contribuir para a solução dos problemas que afligem a sociedade (LEITE, 2013).

A adoção da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas sugere a construção do conhecimento mediante um contexto próximo, específico, o qual permitirá ao aluno, em pequenos grupos operativos, confrontar-se com realidades concretas no universo educacional. Duas importantes propostas inovadoras são objeto de descrição e análise comparativa: a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas. As duas propostas que se desenvolvem a partir de visões teóricas distintas tem pontos comuns e ponto diferentes. Nas duas propostas, o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos. Na aprendizagem baseada em problemas, enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais

do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, com certeza, toma-las como alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional. (BERBEL, 1998).

Baseia-se no estudo de problemas propostos com a finalidade de que alguns conteúdos cognitivos sejam estudados de forma específica, porém através da integração das disciplinas. Segundo Toledo Jr *et al* (2008), no aspecto cognitivo há alguns fatores que influenciam o armazenamento de informações e consequente aprendizagem. Dessa forma, a PBL valoriza, além dos conteúdos a ser aprendido, o modo como ocorre o aprendizado.

Nesse sentido, torna-se imperioso destacar que o estudo dos processos mentais da cognição que abrange os domínios da memória, atenção, percepção, representação de conhecimento, raciocínio, criatividade e resolução de problemas, além da capacidade para armazenar, transformar e aplicar o conhecimento aproxima a psicologia cognitiva do método da PBL. Entretanto, o estudo e posterior assimilação de novas informações cognitivas se transformam em aprendizado. “A esfera cognitiva da PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema” (BERBEL, 2011, p. 32).

Estudiosos como Vygotsky, Wallon e Piaget estabelecem um critério comparativo em relação às diversas teorias do desenvolvimento apresentando a afetividade como parte da construção da cognição. Para Vygotsky estas relações são de complementariedade. Em Wallon a relação entre afetividade e inteligência se constrói pela alternância, na qual as primeiras emoções criam estruturações cognitivas. Em Piaget há uma constante correspondência entre aspectos afetivos e intelectuais em todas as fases do desenvolvimento. Para esse último, as emoções entendidas no âmbito das funções mentais englobam o pensamento. Ressalta-se que na Psicanálise, afetividade e inteligência são submetidas à teoria das pulsões (LAJONQUIÈRE, 1992; SOUZA, 2011).

Os autores citados destacam ainda que os modelos psicológicos que dividem razão e emoção, de forma excludente podem suscitar a impressão de que os elementos cognitivos e afetivos são tomados como uma totalidade e não uma parte. Nesse sentido, importa rever os papéis atribuídos aos aspectos afetivos e cognitivos com a finalidade de assegurar uma ampla compreensão que supere a visão dicotômica da natureza humana (LAJONQUIÈRE, 1992; SOUZA, 2011).

De acordo com Lajonquière (1992) e Souza (2011), Piaget postulava que afetividade e sentimentos se relacionavam com a evolução cognitiva desde os esquemas motores até às operações formais. Além disso, defendia que relação entre afetividade e inteligência estaria

para além da dicotomia, propondo uma relação de correspondência. Para esse teórico, tanto a vida afetiva quanto a intelectual se consolidam por adaptação contínua, interdependente na estrutura da inteligência é desenvolvida através dos sentimentos que exprimem os interesses e os valores das ações. Assim sendo, toda conduta possui um elemento afetivo e um intelectual interrelacionados.

Diante do exposto pode-se pensar na vantagem das interações entre sujeito e objeto, destacando dentre estes objetos o outro que se emociona e que permite cognições e construção dos conhecimentos. Nas interações sociais as emoções se expressam nas ações e nas palavras significativas criando relações que vão influenciar tanto no desenvolvimento como na aprendizagem. Sobre essa questão Lajonquière (1992, p. 186) discorre “o sujeito, no seu agir acaba não assimilando, efetivamente, objetos puros, mas situações nas quais os objetos desempenham determinados papéis e não outros”. Dessa forma, opera-se um processo de reconstrução do conhecimento, a partir de situações significantes social e anteriormente compartilhadas.

Numa linguagem psicanalista, o conflito causado por perdas de objetos, o obriga a conhecer outros. A busca deve ser por um aperfeiçoamento, com intervalos provisórios, porque na construção de conhecimentos e de relações tornam-se constante o surgimento de novos problemas, na medida em que se solucionam os antigos. A estabilidade não se configura em um ponto fixo porque um conhecimento sempre dá origem a novos conhecimentos. Há uma necessidade de evolução criadora, um caminho interminável. Contudo, a característica multifacetada do conflito suscita a identificação precoce pelo professor tutor que já ciente das reações pulsionais frente aos desafios articula e conduz uma mediação direcionando a tensão para caminhos aceitáveis e compatíveis à aprendizagem (TOLEDO JR. *et al*, 2008).

Na consequência do conflito abarcam mobilização, interesse e criatividade, além de potencial de mudanças e inovação, bem como qualidade na tomada de decisão. Quando há identificação de consequências disfuncionais a análise resulta em provável queda da qualidade das interações, desencadeamento de oposições descontroladas, dissolução de laços sociais, e retardamento dos processos comunicacionais e aumento do potencial de falhas na comunicação (CAMPOS, 2010).

Importa considerar que os princípios gerais da PBL podem ser sintetizados como: ensino centrado no aluno com responsabilização pela aprendizagem; consideração de aprendizagens anteriores; aprendizagem indutiva, ativa, interativa e colaborativa; contextualização do ensino; papel de tutor assumido pelo professor, e, por fim, a situação

problema proposta sempre antecede a teoria. A esse respeito Freitas (2012, p. 406) “Na PBL, o currículo organiza-se por módulos ou eixos temáticos, e não por disciplinas [...]”.

Nesse cenário, a estratégia educacional empregada consiste na discussão de situações-problema. Os estudiosos destacam a presença de relevantes fundamentos cognitivos, a saber; a disponibilidade, por parte do professor, de conhecimentos prévios e a ativação por meio de pistas. Também se faz necessário a elaboração das novas informações para posterior armazenamento na memória e posterior recuperação. Outros fundamentos inerentes à adoção curricular do método PBL reside na motivação para a aprendizagem visando os melhores resultados, bem como, a estruturação na memória desse conhecimento e suas vias de acesso (FREITAS, 2012).

Interessante considerar os passos básicos seguidos por tutores e alunos rumo à aprendizagem na constante busca por soluções, mas, sobretudo, incentivando o desenvolvimento de habilidades. O método PBL pode ser assim exposto:

Organização em grupos, um problema para examinar, discutir e definir como solucioná-lo, partindo dos conhecimentos que já têm. Os alunos identificam aspectos ou dimensões do problema que não compreendem ou não sabem (questões). Os alunos ordenam as questões apontadas por prioridade, planejam e determina quem, como, quando e onde elas serão investigadas. Todos tentam buscar a solução e compartilhar os achados com o grupo. O grupo retoma as questões iniciais e integra os novos conhecimentos ao contexto do problema. Encontrada a solução do problema, os alunos se auto avaliam, como indivíduos e como coletivo (FREITAS, 2012, p. 407).

Sabendo-se que a PBL fundamenta-se na esfera cognitiva através da relação de contexto, abrir-se-á ao aluno a possibilidade de lançar mão da memória desse conhecimento com vistas à sua aplicação em situações futuras. Deve-se considerar também que o conflito é composto por várias etapas onde muitos processos podem acontecer e direcionar a tensão para diversos caminhos. A fase de incompatibilidade ou de oposição potencializa a eclosão do conflito. As incompatibilidades podem ser na comunicação, na estrutura ou pessoal. Quando isto acontece inicia um efeito negativo que impossibilita a interação. Neste momento o conflito pode ser percebido por todos e não assumido pelos envolvidos porque fatores como sentimentos e sensações ainda não foi percebido. Quando as emoções causam impacto aí sim a percepção acontece, entra-se na fase da personalização (TOLEDO JR. *et al*, 2008; CAMPOS, 2010).

Cabe salientar, entretanto, na ótica psicanalítica que na observação dos conflitos percebem-se os processos de desequilíbrios na sucessão de interações sociais e uma busca por equilíbrio onde é aproveitado o potencial positivo das pulsões e suas formas de descarregar através do princípio de realidade. Assim os desequilíbrios podem proporcionar avanço na

formação do conhecimento e relacionamentos, obrigando o sujeito a ultrapassar o seu estado atual procurando novas formas mais adaptativas (CAMPOS, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão se propôs a aprofundar a problemática da Educação de adolescentes numa abordagem psicanalítica. Os desafios que alavancam o progresso conduzem o professor à busca por novos caminhos visando melhorias e trazendo para o processo educativo uma contínua atualização. Na linha histórica social neste último século, aconteceram modificações que interferiram no processo de escolarização e, conseqüentemente, na forma de ser professor. Dos ensinamentos teóricos e técnicos passou-se a investir no ensino humanizado, criativo, descentralizado e, transformador. A Educação marcada por conflitos no processo de ensino-aprendizagem e relacional representada pela figura do professor se constitui o cerne da investigação teórica. Neste prisma, o adolescente se vê diante da obrigatoriedade de conhecer seus processos subjetivos caracterizados como consolidação de uma identidade em confrontação com o ambiente e com os adultos.

Quanto ao professor, o desafio de estar em sala de aula com alunos capazes de aprender através de métodos não formais coloca-o em um lugar desconfortável. Estar com adolescentes potencializa os desafios em decorrência das transformações biopsicossociais e da busca da alteridade. Se colocar apto a acompanhar o adolescente mostrando as possibilidades sem colocar em risco a integridade e permitindo avançar se constitui na missão do professor hoje.

Nota-se a contribuição da Psicanálise ao valer-se do conflito como motor para a entrada na consciência dos processos subjetivos que interferem no ensino-aprendizagem. Através do fenômeno psicanalítico da Transferência o professor tutor de abordagem psicanalítica terá recursos para mediar as relações de ensinar acompanhando a aprendizagem do aluno, levando-o a ser um eterno sujeito desejante de novos saberes. Diante dessa articulação dos saberes, percebe-se que a PBL, enquanto método técnico em rede com a Psicanálise se traduz em um recurso incentivador da autonomia, do desenvolvimento cognitivo, do amadurecimento emocional resultando em um processo ativo e construtivo das relações escolares. Ambas, Psicanálise e PBL podem aproveitar os conflitos geradores de questões para desenvolver soluções de uma sociedade em constante mutação e criação.

A vasta publicação em torno do assunto escolhido também facilitou responder aos objetivos propostos no decurso do estudo. Embora ainda tenha muitas lacunas a ser preenchidas na abordagem da temática da interface entre Educação, Adolescência e Psicanálise, considera-se que o presente estudo forneceu os primeiros passos em incentivo para futuras reflexões e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTARUGIO, M. H.; VILLANI, A.; MRECH, L. M.; FALJONI, A. Educar para a Realidade: um Desafio na Formação de Professores. *Rev. Bras. Pesq. Em Educ. Ciênc.* Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2265/1664>. Acesso em 08 de out. de 2017.

ANDRADE FILHA, L.L.; CASTRO, M.L.S. De Professor a tutor: desejo e discursos na articulação entre PBL e Psicanálise. *Rev. Psicologia, Diversidade e Saúde.* 2017. Fev; 6 (1):14-19. Disponível em: [/www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1274/818](http://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1274/818). Acesso em 08 de out de 2017.

ARRUDA, S. M.; VILLANI, A. Mudança Conceitual no Ensino de Ciências. *Cad. Cat. Ens. Fis.*, v.11,n2: p.88-99, ago.1994. Disponível em: <https://docgo.net/mudanca-conceitual-no-ensino-de-ciencias-arruda-e-villani>. Acesso em 13 de out de 2017.

ANDREOZZI, M. L. *Educação e Subjetividade*, 1 (1) p. 79-102, 2005. Disponível em: http://www.smartsite.com.br/sys_client/124/sys_anexos/educacao_subjetividade1.pdf. Acesso em: 8 de set. de 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2018. Porto Alegre: Penso.

BECHELLI, L. P. de C.; SANTOS, M.A. dos. Transferência e psicoterapia de grupo. *Ver. Latino-am Enfermagem*, 14 (1), p. 110-17, jan/fev., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n1/v14n1a15.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2017.

BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunic, Saúde, Educ* 2. (2) 2, p. 139- 154, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>. Acesso em 02 de out. de 2017.

BLANCHARD -LAVILLE, C. Os professores entre o prazer e o sofrimento. Trad. Maria Stela Gonçalves. Adail Sobral. Loyola, 2005.

BERTÃO, F. R. B. M.; HASHIMOTO, F. Trabalho e subjetividade: sofrimento psíquico. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/19_Flavia_Renata_Bertonha_Manoel_Bertao.pdf. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

BOLBY, J. Apego e perda. vol 1. *Apego: a natureza do vínculo.* 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1990.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 205. 1988. Disponível em: http://www.fumec.br/cerai/docs/constituicao_federal_de_1988.pdf. Acesso em: 15 de março de 2018.

CAMPOS, A. Escalada do conflito em processos colaborativos online: uma análise do verbete web 2.0 da Wikipédia. In texto, Porto Alegre: UFRGS, v. 1(22), p. 134-150, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/intexto/article/download/11178/8699>. Acesso em: 13 de set. de 2017.

COUTINHO, L.G., O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. *Cad. Psicanál.* - CPRJ, Rio de Janeiro, v.37, n.33, p.155-174, 2015. Disponível em: http://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno33_pdf/08_O%20adolescente%20e%20a%20educacao%20no%20contemporaneo.pdf. Acesso em 02 out. 2017.

COSTA, R. P.M.; LIMA, M. C. P.; PINHEIRO, C. V. de Q. Os impasses da educação na adolescência contemporânea. *Boletim de Psicologia*, 9 (132), p. 97-106. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432010000100009. Acesso em: 26 de out. de 2017.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G.M. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe. Tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Edu. Soc. Campinas*, 37 (134), p. 17-33, jan. mar., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00017.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2017.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. de C. Aprendendo com PBL-Aprendizagem Baseada em Problemas: relato de uma experiência em cursos de Engenharia da EESC – USP. *Rev. Pesquisa Minerva*, 6 (1), p.23-30, 2009. Disponível em: [http://www.fipai.org.br/Minerva%2006\(01\)%2003.pdf](http://www.fipai.org.br/Minerva%2006(01)%2003.pdf). Acesso em: 23 de set. de 2017.

FONTES F. F. O Conflito Psíquico na teoria de Freud, *Psyche* v.12 n.23, São Paulo, dez.2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382008000200011. Acesso em 02 de 2017.

FONTES, F. F.; MEDEIROS, C. P. de; HOLANDA, S. A. R. de; MAIA, A. B.; SALES, A. L. L.de F. Retomando o conceito psíquico através da sua origem na clínica freudiana da histeria: o caso Dora revisitado. *Rev do Núcleo. Eletrônica Séphora*. [resenha] v. (4), 7, nov./abr. 2009. Disponível em: http://www.isepol.com/asephallus/numero_07/resenhas_02.html. Acesso em: 18 de out. 2017.

FONSECA, D. C. Adolescência e subjetividade. Pressupostos teóricos para uma análise dos sentidos e significados no campo da Saúde. *Rev. Educação: Teoria e prática*, 21 (36), 63-83, jan/jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107066/ISSN1981-8106-2011-21-36-63-83.pdf;sequence=1>. Acesso em: 23 de set de 2017.

FRANCO, V.; ALBUQUERQUE, C. Contributos da Psicanálise para a educação e para a relação professor- aluno. *Centros de Estudos e Educação, Tecnologias e Saúde*.v.2, p. 175-200. 2010. Disponível em: <http://www.ipv.pt/Millennium/Millennium38/13.pdf>. Acesso em 08 de out. de 2017.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de Professores de Ciências: um desafio sem limites. *Investigações em Ensino de Ciências*, v.7 (3), p. 215-230, 2002. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/559/351>. Acesso em 08 de out. de 2017.

FREITAS, R. A. M. M.; Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educ. Pesqui.* v. 38, n.2, São Paulo Abr./ Jun, dez. 08, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000011>. Acesso em 11 de out. de 2017.

GOMES, R. M.; BRITO, E.; VARELA, A.; Intervenção na Formação no Ensino Superior: A aprendizagem Baseada em Problemas PBL. *Rev. CAAP*. n.42, p. 44-57. 2016. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11812/9024>. Acesso em 12 de out. de 2017.

LAJES, M. A. A. Sociedade e Escola: Evolução da Representação do tempo social na organização da Educação Formação. *Revista da Faculdade de Sociais e Humanas*, n.º19, Lisboa, 2007, p.99-106. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/8147/1/RFCSH19_99_106.pdf. Acesso em 22 de out. 2017.

LAJONQUIÈRE, L. Dos “Erros” e em especial daquele de renunciar à Educação: Notas sobre Psicanálise e Educação. 1997. Dossiê; Estilos de Clínica. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60716/63765>. Acesso 22 de out. 2017.

_____. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ. Vozes, 1992.

LEAL, F. J. Anísio Teixeira e a revolução educacional do escolanovismo. [Pós – graduação em Docência em Docência do Ensino Superior]. Universidade Cândido Mendes. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/8/FRANCISCO%20JUCEILDO%20LEAL.pdf>. Acesso em: 19 de março de 2018.

LEITE, L. A Educação em Ciências para a Cidadania através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas. *Atas do Encontro sobre Educação em Ciências através da Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas*. 2013. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25866/1/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_m_Ci%C3%A7ncias_para_a_Cidadania_atrav%C3%A9s_da_Aprendizagem_Baseada_na_Resolu%C3%A7%C3%A3o_de_Problemas.pdf. Acesso em 26 de out. de 2017.

MARTINS; G.M.V.; Relação Transferencial entre professor e aluno na Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro. 2014. [Dissertação Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade]. Universidade Veiga de Almeida. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/trivium/v6n2/v6n2a15.pdf>. Acesso em 22 de out. de 2017.

MILLOT, C. Freud Antipedagogo. Zahar. Rio Janeiro. 2001.

NEUBAUER, R.; DAVIS, C.; TARTUCE, G.L.B.P.; NUNES, M.M.R.; Ensino Médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, (92), 230, p11-33, jan/abr. 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgea/files/2015/05/Ensino-Medio-no-Brasil.pdf>. Acesso em 02 de dez. de 2017.

NUNES, M.R.M.; Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. 2014. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/sielo.php?pid=MSC0000000032004000100040&script=sci_arttext. Acesso em 02 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. M. de; FULGÊNCIO, L. P. Contribuições para o estudo da adolescência sob a ótica de Winnicott para a educação. *Psic. Rev.* 16 (1), Abr. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000100006. Acesso em 02 de dez. de 2017.

OLIVEIRA, H. M.; HANKE, B. C. Adolescer na contemporaneidade: uma crise dentro da crise. 2017. V. 20 (2), p. 295-310. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151614982017000200295&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 de dez. de 2017.

PEDROZA, R. L. S.; Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicol. Educ.* (30), São Paulo, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007. Acesso em: 08 de dez. de 2017.

QUEIROZ, A. PBL, Problemas que trazem soluções. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, dez. 2012, 1(1), p. 26-38. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/36/37>. Acesso em: 08 de dez. de 2017.

RAMOS, M.B.J. Narcisismo e adolescência: as (Im) possibilidades de aprender. *Rev. Estudos de Psicanálise*, 27u (1), 49-60, ago., 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372004000100007. Acesso em: 19 de set. de 2017.

REY, G. F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Thomphson Learning, 2003.

ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

ROSA, C.P.; SILVA, E. E. Escola Nova e suas influências na educação: Breve balance bibliográfico [Graduação]. 2016. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/TCC-2016/CINTHIA.pdf>. Acesso em: 08 de dez. de 2017.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42ª ed. Campinas. Coleção: Polêmicas do nosso tempo. Autores associados. 2012.

SANTOS, J. M. S. *A transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. 2009. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. BH. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-84GTXXZ/disserta__o_jacia.pdf;jsessionid=69332B40A5F3ED2F285ED7D2C611792E?sequence=1. Acesso em 13 de out. de 2017.

SANTOS, E. G., SADALA, M. G. S. Alteridade e Adolescência: uma contribuição da psicanálise para a educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 38 (2), p. 555-568, abr/jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a12.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2017.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/lectura-5.pdf>. Acesso em 21 de set. de 2017.

SOUZA, M. T.C.C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento

psicológico. *Rev. Teoria e pesquisa*. v. 27 (2), 249-254. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n2/a05v27n2.pdf>. Acesso em: 18 de set. de 2017.

SOUZA S.C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas: Um método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo. *HOLOS*, 31 (5), p. 182-200.2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

SILVA FILHO, M.V.; LOPES, R. M.; ALVES, N.G.; FIGUEIREDO, L.M.S. Como Preparar os Professores Brasileiros da Educação Básica para a Aprendizagem Baseada em Problemas? *Congresso Internacional em PBL*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0145-1.pdf>. Acesso em: 12 de nov. de 2017.

TACCA, M.C.V.R.; BRANCO, A.U. Processos de significação da relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 39-48. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n1/05.pdf>. Acesso em: 18 de set. de 2017.

TOLEDO JÚNIOR, A.C. de C. (et al). Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo medico. *Rev. Méd. Minas Gerais*. 18 (2), p. 123-131, 2008. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/fammuc/files/2016/05/PBL-1.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2017.

VASCONCELOS, R.N.; MIRANDA, M. P. A formação de professores no Brasil e a contribuição da Psicanálise. *Rev. UFMG*, 16 (21), p. 41-67, jul. 2013. Disponível em: <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/301/298>. Acesso em: 19 de out. de 2017.

VIANNA, C.E.S. Evolução Histórica do Conceito de Educação e os Objetivos Constitucionais da Educação Brasileira. *JANUS*, Lorena, 3(4), p. 129-138, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em: 16 de nov. de 2017.

FREUD, S. O mal estar na civilização. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Trabalho original publicado em 1927-1931).

_____. A dinâmica da transferência. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (Trabalho original publicado em 1912).

_____. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Trabalho original publicado em 1914).

_____. Observações sobre o amor transferencial. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*, vol. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1988. (Trabalho original publicado em 1915).

VIGNOCHI, C.; BENETTI, C.S.; MACHADO, C.L.B.; MANFROI, W.C.; Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. *Rev HCPA*, Porto Alegre, 29 (1), p.45-50. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/157866>. Acesso em 12 de dez. de 2017.

VILLANI, A. Psicanálise e Educação: Tarefas Intrigantes. *Rev. Estilos da Clínica*. 4(6), 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60792/0>. Acesso em: 12 de set. de 2017.

VILLANI, A.; CABRAL, T.C.B.; Mudança conceitual, subjetividade e psicanálise. *Investigações em Ensino de Ciências*. 2(1), p.43-61, 1997. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/631/421>. Acesso em 12 de set. de 2017.

VIOLA, D. T. D.; VORCARO, A. M. R. Latência, adolescência e saber. *Estilos Clin*.18 (3), SãoPaulo, dez.2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282013000300002. Acesso em 12 de set. de 2017.

WINNICOTT, D. W. *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

APÊNDICE

Apêndice A- Curso: A Psicanálise e o conflito de ensinar

CURSO DE PSICANÁLISE

Tema: A Psicanálise e o Conflito de ensinar

Carga horária: 12 horas

Público Alvo: Professores do Ensino Médio

Metodologia: Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL

Ementa: o curso objetiva introduzir ao professor a singularidade do campo psicanalítico, oferecendo uma visão histórico-crítica dos principais temas que emergem a partir do exercício do ensino–aprendizagem.

Conteúdo Programático

I – Módulo I

- 1- Elementos psicanalíticos para trabalhar com adolescentes.
- 2- Distinção da tarefa do professor com base psicanalítica e dos outros profissionais.
- 3- As formas de comunicação não verbal como base preparatória para analisar o lugar do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Bibliografia Básica:

PEREIRA, M.R. A Psicanálise escuta a Educação. Fino Traço. 2012.

MILLOT, C. Freud o Antipedagogo. Trad. Ari Roitman. ZAHAR. Rio de Janeiro, 2001.

LAJONQUIÈRE, L. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Vozes. Petrópolis, 2002.

II –Módulo II

- 1- Conceituação do Aparelho Psíquico
 - a- Teoria das pulsões
 - b- Teoria da angústia
 - c- Complexo de Édipo
 - d- Id, Ego, Superego

Bibliografia Básica

FONTES, F.F. O Conflito Psíquico na teoria de Freud. *Psyche*. São Paulo 12 (23). 2008.

COUTINHO, L.G., O adolescente e a educação no contemporâneo: o que a psicanálise tem a dizer. *Cad. Psicanál. CPRJ*. Rio de Janeiro, 37 (33) p.155-174, 2015.

III- Módulo III

- 1- Teoria da Técnica
- a- História da técnica psicanalítica
- b- Relação da Transferência e Contratransferência
- c- Identificando os diferentes estágios de desenvolvimento
- d- A interpretação

Bibliografia Básica

NUNES, M.R.M., Psicanálise e educação: pensando a relação professor-aluno a partir do conceito de transferência. An. 5 Col. LEPSI IP/FE-USP 2004.

IV- Módulo IV

- 1- As defesas de Ego
- 2- Identificando as perturbações emocionais na indisciplina
- 3- Identificando os distúrbios de aprendizagem
- 4- Promovendo o desenvolvimento do aluno.

Bibliografia Básica

PEREIRA, M.R. *A Psicanálise escuta a educação: 10 anos depois*. O adolescente e a recusa da escola. Adolescência e infração: questão da modernidade. Fino Trato. Belo Horizonte. 2012.

Metodologia do Curso

Módulo I

1- Apresentações

Para facilitar a primeira aula aos recém-chegados , pedir que cada membro confeccione um crachá com o nome e um desenho que represente si mesmo como professor em sala de aula. Após ,cada um dirá o seu nome e o que simboliza o desenho.

2- Meta geral do Módulo

A meta geral do Módulo I é distinguir os desafios de ser professor e procurar novas formas de ver a educação, incluindo as percepções, sensações e sentimentos abrindo possibilidades de um olhar psicanalítico.

Aprender habilidades para mudar comportamentos indesejados, além de emoções , pensamentos e fatos que causam sofrimento e conflitos.

3- Conflitos a serem trabalhados

Peça aos participantes que listem 5 situações que trazem conflitos em sala de aula.

Discuta e compartilhe . Organize no quadro categorias para estas queixas ,identificando as possíveis soluções, com o conhecimento prévio que cada um possui.

4- Dividir a turma em grupos e orientar a eleição livre do relator e coordenador seguida da leitura coletiva do problema.

5- Abertura do Problema:

No grupo de Whatsapp em sala de aula vazou uma foto íntima de uma aluna. O QUE EU FAÇO?

6-Na discussão, reconhecer o objetivo geral do problema.

7-Estabelecer os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. A discussão é sutilmente guiada favorecendo o levantamento dos exatos objetivos almejados (QUEIROZ,2012)

8-Bibliografia.

Pesquisa individual

PEREIRA, M.R. A Psicanálise escuta a Educação. Fino Traço. 2012.

Módulo II

Primeira Parte

1-Introdução à aula

2-Discussão do problema da aula anterior a partir dos conceitos aprendidos pela pesquisa individual.

3-Busca de solução do problemas a partir dos conteúdos pesquisados.

4-Entrega do Relatório para o Tutor e colegas.

Segunda Parte.

1-Meta Geral do Módulo

A meta geral do Módulo II é identificar os componentes do aparelho psíquico através dos conceitos de Id, Ego e Superego, e também as Teorias das Pulsões e Teoria da Angústia e Complexo de Édipo.

2-Dividir a turma em grupos e eleição do relator e coordenador da nova equipe formada.

3- Abertura do Problema

Um grupo discrimina um colega que é novo na escola perseguindo e amedrontando-o. Percebe-se que existe um líder que tem um grande prazer em fazer maldades e alguns alunos que observam se satisfazendo com o sofrimento do colega, outros estão acuados com medo. Ao chamar para conversa, o aluno líder desafia o professor, revelando que ninguém manda nele . O QUE FAÇO?

4-Estabelecer os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. A discussão é sutilmente guiada favorecendo o levantamento dos exatos objetivos almejados (QUEIROZ,2012)

5-Na discussão , reconhecer o objetivo geral do problema.

6- Avaliação do módulo

7-Bibliografia.

Pesquisa individual

PEREIRA, M.R. A Psicanálise escuta a Educação. Fino Traço. 2012.

Módulo III

Primeira Parte

1-Introdução à aula

2-Discussão do problema da aula anterior a partir do resultado das pesquisas individuais.

3-Busca de solução do problemas a partir dos novos conteúdos pesquisados.

4-Entrega do Relatório para o Tutor e colegas.

Segunda Parte.

1-Meta Geral do Módulo III

A meta geral do Módulo III é identificar os diferentes estágios de desenvolvimento , a relação transferencial , e a técnica psicanalítica.

2-Dividir a turma em grupos e eleição do relator e coordenador da nova equipe formada.

3- Abertura do Problema

Um aluno, além de estar com vários hematomas, está muito triste ultimamente. O QUE FAÇO?

4 -Estabelecer os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. A discussão é sutilmente guiada favorecendo o levantamento dos exatos objetivos almejados (QUEIROZ,2012)

5-Na discussão , reconhecer o objetivo geral do problema.

6- Avaliação do módulo

7-Bibliografia.

Pesquisa individual

PEREIRA, M.R. A Psicanálise escuta a Educação. Fino Traço. 2012.

Módulo IV

Primeira Parte

1-Introdução à aula

2-Discussão do problema a partir das pesquisas.

3-Busca de solução do problemas a partir dos conceitos de psicanálise, que deverão aparecer.

4-Entrega do Relatório para o Tutor e colegas.

Segunda Parte.

1-Meta Geral do Módulo IV

A meta geral do Módulo IV é identificar as defesas de Ego, as perturbações emocionais e os distúrbios de aprendizagem, se capacitando para promover o desenvolvimento do aluno.

2-Dividir a turma em grupos e promover a eleição do relator e coordenador da nova equipe formada.

3- Abertura do Problema

Eduardo, 16 anos ,um aluno do Ensino Médio, muito interessado nas aulas, cumpre com todas as suas obrigações de estudante , educado com todos, entretanto em alguns bimestres apresenta um desempenho muito abaixo da média, recuperando depois de algum

esforço. Tem se apresentado triste alguns dias e muito reservado. O QUE FAÇO?

4-Estabelecer os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. A discussão é sutilmente guiada favorecendo o levantamento dos exatos objetivos almejados (QUEIROZ,2012)

5-Na discussão , reconhecer o objetivo geral do problema.

6- Encerrar o encontro fazendo com os alunos uma avaliação quanto:

Conteúdo

Metodologia

Aprendizagem

Sugestões