

**RESUMO**

*Trata-se do percurso transdisciplinar de uma professora universitária que se inicia como professora de matemáticas, mas que há anos dedica-se à orientação de pesquisadores no campo das ciências da educação a partir da psicanálise. O percurso é marcado pela descoberta da psicanálise na elaboração da própria relação com o saber. O texto apresenta os remanejamentos epistemológicos implicados no trabalho de pesquisa. Em particular são desenvolvidos dois eixos: o lugar singular que ocupa a clínica psicanalítica no campo da pesquisa em educação frente à psicologia de um lado, e as questões relativas à produção e validação da investigação assim orientada, desenvolvida pela autora e pelos pesquisadores sob a sua orientação.*

**Descritores:** *relação com o saber; acompanhamento clínico; transmissão*

# EM DEFESA DE UMA CLÍNICA DE ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Claudine Blanchard-Laville

Tradução: Viviane Veras

## 1. Introdução

Neste artigo, proponho-me a oferecer alguns elementos da trajetória profissional que me levam a fazer, hoje, o elogio da pesquisa clínica de orientação psicanalítica em Ciências da Educação e, no mesmo passo, enunciar as especificidades dessa pesquisa, tais como as percebo até agora.

Meu itinerário é o de uma universitária francesa que abandonou o campo das matemáticas para entrar no campo das ciências da educação, depois de um desvio pelo campo da didática da matemática<sup>1</sup>. Diversas vezes, no curso desse itinerário, tive a oportunidade de conduzir as elaborações necessárias para compreender, *a posteriori*, as razões dessa

■ Professora titular de Ciências da Educação, membro da equipe *Savoirs et rapport au savoir* da Universidade de Paris 10, Nanterre, França.

viagem transdisciplinar. Por meio de sucessivas retomadas elaborativas, fui capaz de dar sentido aos desvios, às bifurcações e às reorientações que balizam meu percurso profissional, sempre determinando as condições que as tornaram possíveis<sup>2</sup>. Esse esforço de estabelecer um ‘sentido’ sempre fez, para mim, parte integrante do caminho; atualmente, contudo, parece-me mais necessário que nunca, em ligação com o esforço de transmissão em que me empenho especialmente neste momento. Com efeito, se desejo expor esse caminho é porque estou convicta de que tal testemunho tem a capacidade de incitar outros a seguirem a mesma via; via que penso ser heurística e fecunda para alimentar uma dinâmica profissional, especialmente quando se encontra em ligação com questões de saberes e desde que se adote um ponto de vista que tenha por referência a psicanálise.

Minhas convicções, que concernem às características da pesquisa clínica de orientação psicanalítica realizada em 2007, estão apoiadas principalmente na experiência que adquiri a partir de minha nomeação para professora de Ciências da Educação em 1991, na Universidade de Paris X - Nanterre. Uma experiência pessoal de pesquisa sobre as práticas docentes, conduzidas, por um lado, a partir de uma perspectiva clínica<sup>3</sup> e, por outro lado, a partir de uma experiência de acompanhamento de pesquisadores na equipe de pesquisa co-disciplinar que incentivo<sup>4</sup>, assim como uma experiência de acompanhamento de estudantes. Esses estudantes produziram até agora cerca de cinquenta relatórios de pesquisa (seja em nível de mestrado ou em nível de DEA<sup>5</sup> – hoje intitulados dissertações de mestrado acadêmicas e profissionalizantes, depois da reforma de LMD<sup>6</sup>), além de teses<sup>7</sup>, muitas das quais conduziram à formação de professores-pesquisadores. No plano da formação, essa experiência apóia-se também no acompanhamento clínico grupal de profissionais em formação contínua<sup>8</sup> (Blanchard-Laville, 2005) – que ofereço há cerca de 20 anos em diversos contextos; assim como no enquadramento de profissionais formados na perspectiva clínica, para incentivar grupos ou intervenções em instituições no mestrado profissionalizante<sup>9</sup> que concebemos na universidade de Paris X.

## 2. Percurso

Nesse contexto, quero testemunhar que esse percurso permitiu-me de algum modo, pela conquista de uma forma de congruência interior, “unificar” minha personalidade profissional. A partir do momento em que pude identificar que função psíquica a ma-

temática havia exercido para mim no início do percurso; e analisando, *a posteriori*, a evolução de minha relação ao saber, foi possível mostrar que o recurso a um esclarecimento psicanalítico havia estado no âmago de minha abordagem, tanto pessoal quanto profissional<sup>10</sup>.

## 2.1 Evolução

No nível da pesquisa, como indiquei no Memorial de concurso que apresentei para obter a Habilitação para orientação de pesquisas<sup>11</sup> em 1990, não pude deixar a psicanálise reservada unicamente ao domínio de minha vida privada. Constatei que o tipo de laço que havia instaurado com a psicanálise havia modificado completamente minha visão da pesquisa e havia levado a mudanças em minha relação com o saber que não podiam deixar incólume minha pesquisa. Acredito que faço parte dessa geração de pesquisadores que não consegui evitar ser afetada pela psicanálise. Ora, se a psicanálise é um fermento de transformação no seio da cultura, e pode-se esperar que o seja mais ainda quando o paciente, o analista, é um pesquisador. Não vejo como um pesquisador em Ciências Humanas poderia não ser afetado ainda mais profundamente, a saber, em sua relação com o próprio objeto de sua pesquisa; em sua relação com o próprio fato de pesquisar; em sua relação consigo mesmo como pesquisador e em sua relação com o saber novo que está em vias de elaborar; a não ser, segundo entendo, que ele se encontre em uma situação de *schizze*, e talvez mais profundamente afetado, a partir do instante em que esse pesquisador se interroge sobre a própria noção de *relação com o saber*, como foi o meu caso.

De todo modo, pude verificar que naquela época eu tinha passado da *paixão de ensinar para a paixão pela pesquisa* – esse foi o título que dei à exposição de minha defesa da Habilitação para orientação de pesquisas. Parafraseando Didier Anzieu – que não hesita em dizer, para evocar sua escolha de tornar-se analista: “Tornei-me psicanalista para cuidar de minha mãe. Quero dizer, cuidar de minha mãe em mim e nos outros; cuidar neles dessa mãe ameaçadora e ameaçada” –, escrevi: “Tornei-me pesquisadora para cuidar do professor de matemática, do professor de matemática em mim e nos outros; cuidar neles desse professor de matemática ameaçador e ameaçado”. A analogia indicava bem que se os professores de matemática deviam ser cuidados, não o seriam nem mais nem menos que as mães; e essas mães devem todas – ou nenhuma – ser cuidadas, porque é exatamente na função que é preciso buscar a ameaça, para ela e para os outros. Noções como a de *a posteriori*, no sentido freudiano, *inconsciente*, *sujeito dividido*, *dinâ-*

*mica transferencial* haviam influenciado fortemente minha visão. Enquanto certos pesquisadores permaneciam muito prudentes quando ao uso da psicanálise e podem, alguns entre eles, estabelecer uma linha de demarcação bastante nítida entre seu domínio privado e sua prática profissional, tive que constatar que, quanto a mim, eu havia feito um uso da psicanálise que qualificaria de *imoderado*; e imoderado em todos os níveis da pesquisa: adotando uma posição de pesquisadora inspirada pela atitude e escuta psicanalítica; seja no nível de minhas intuições – para não dizer de meus *insights* mais fecundos, graças principalmente à minha experiência de analisante; seja no nível da reflexão ética pretendida, ela também resultante naturalmente do que eu havia aprendido no curso dessa convivência com a experiência analítica, e também no recurso a conceitos psicanalíticos para esclarecer alguns dos processos que se desenvolviam no curso do ato didático.

Escrevi também nesse trabalho que minha posição não era a de analista, mas antes a de uma pesquisadora cuja experiência como analisante havia subvertido sua posição. E nesse momento indiquei que, no final do sobrevôo pela evolução de minha conceitualização, acreditava que se havia lugar para ser vigilante quanto aos riscos sempre possíveis de derivas, perturbações, e mesmo de perversões, quando se tratou de exportar uma conceitualização para fora de seu lugar de origem, recusei-me a interditar esse recurso; recusei-me, uma vez que essa exportação, esse recurso permitiam esclarecer, de maneira significativa, se-

gundo entendo, fenômenos tão incontornáveis quanto aqueles que eu via se desdobrarem no espaço didático. Estava, então, obstinadamente persuadida de que a abordagem didática e a abordagem clínica de orientação psicanalítica contribuíam ambas com uma parte indispensável à compreensão de fenômenos didáticos, e que cada uma devia, portanto, persistir em tentar uma articulação entre seus questionamentos. Ao mesmo tempo, tinha a convicção de que a partilha de competências e de sensibilidades que conduziam cada uma a utilizar uma e outra abordagem de maneira não superficial, permanecia inelutável. Enfim, estimava que o campo das Ciências da Educação constituísse o lugar por excelência para acolher essas diferentes correntes epistemológicas e constituir o terreno natural em que se pudesse arbitrar sua confrontação.

No final do trabalho, insistia na questão da escrita, observando que, para mim, *pesquisar era, antes de tudo, elaborar um pensamento pela escrita*. Escrever para pensar. Escrever para traduzir, “com a estranha certeza de que há entre os signos algo que resta; que resiste a todas as provas – do tempo de luto do sofrimento, de todas as perdas”, como exprime Jean-Bertrand Pontalis em seu opúsculo *La force d'attraction* (1990). Escrever “para dar uma forma, mesmo incerta, àquilo que ao mesmo tempo nos tortura e nos escapa”.

Em 2007, observo que o momento da escrita daquele texto (1990) constituiu um momento decisivo em meu percurso profissional, e em

muitos níveis. Por um lado, na afirmação pública de minha ligação à psicanálise no seio das Ciências da Educação; afirmação que concomitantemente subscrevia meu afastamento do campo didático da matemática, em termos de filiação institucional, ao mesmo tempo em que eu continuava a estimar que a abordagem didática tinha toda a sua pertinência na análise de fenômenos de ensino que, para mim, estão muito ligados às questões de saberes e relações ao saber. Por outro lado, esse momento induzia a uma reorientação que me conduzia ao abandono do ensino da matemática e a uma expansão de minha problemática de pesquisa e de formação para ir além das questões exclusivas do ensino de matemática, caminhando para uma análise dos processos gerais de ensino e formação.

## 2.2 Ligação com a psicanálise

Seja qual for a força de minha ligação com a psicanálise, constato que fiz a escolha de tornar-me *professora universitária e não psicanalista*, mesmo que meu trajeto pessoal com a psicanálise tivesse podido conduzir-me naturalmente a desejar sustentar um lugar de analista em um contexto terapêutico. No texto escrito em 2006, ao qual fiz alusão no início deste artigo, na nota 10, acreditava compreender que, em grande parte, os motivos dessa escolha apoiavam-se, no que me concerne, em um forte desejo de transmissão: o desejo – cada vez mais vivo – de acompanhar jovens pesquisadores e pesquisadoras para fazê-los partilhar essa expe-

riência da pesquisa que eu havia construído com o passar do tempo, ultrapassando, por meu próprio esforço, os numerosos obstáculos que se apresentavam. De fato, minha passagem de professora a pesquisadora havia me obrigado a refletir sobre as condições de produção de saberes de pesquisa em uma perspectiva clínica, assim como sobre os impedimentos inerentes a esse procedimento; movia-me então uma forte ânsia de comunicar o que havia compreendido e de beneficiar outros pesquisadores. Tanto o desejo de conquistar um lugar quanto as condições de uma possível transmissão dessa postura de pesquisador clínico estavam satisfeitas. De fato, além das dificuldades clássicas de todos os pesquisadores principiantes, havia encontrado muito cedo os problemas específicos ligados ao fato de que a escolha de minhas referências psicanalíticas obrigava-me ao confronto com numerosas resistências, tanto entre os ouvintes de minhas palestras quanto entre os leitores de meus textos; de início, no meio institucional em que me encontrava, a saber, entre os professores-pesquisadores de matemática; em seguida, no âmbito da didática da matemática, para o qual, eu tinha decididamente me voltado depois de meus primeiros trabalhos. Essas resistências acabavam por alimentar minhas próprias dúvidas, mas devo dizer que minha própria *resistência às resistências* foi a mais forte; minhas dúvidas foram se atenuando com o passar do tempo, e minhas convicções se consolidaram. Essas convicções forneceram-me progressivamente a energia para atrair outros pesquisadores para minha trilha e perseguir com eles uma reflexão epistemológica que pudesse ao mesmo tempo justificar nosso rigor, nossa coerência, em suma, para dar crédito à démarche clínica de orientação psicanalítica junto a um público mais amplo.

### 2.3 Da transposição à re-criação

No período de meu afastamento do campo da didática da matemática, conservei com tenacidade a idéia de que era possível uma articulação das abordagens didáticas e clínicas – na condição de que fossem conduzidas por pesquisadores distintos, no seio de uma mesma equipe, confrontando-se com um mesmo material de pesquisa. Foi assim que se construiu minha crença no interesse de uma equipe de pesquisa co-disciplinar e em minha experiência no encorajamento de tal equipe (Blanchard-Laville, 1997; 2003). Sem dúvida, essa prolongada proximidade com a didática da matemática, seguida de minha filiação a uma equipe de pesquisa – que, em torno de Jacky Beillerot (1996), concentrava-se nas questões dos saberes e das relações de saber – conduziu-me a tentar identificar as especificidades dos fenômenos percebidos na situação didática; e,

ainda, a não mais me contentar em exportar os conceitos psicanalíticos do dispositivo da cura para a situação de ensino.

De fato, uma das primeiras questões que se propõem aos pesquisadores dessa corrente, cuja origem remonta aos trabalhos de S. Ferenczi e de S. Freud, trata da natureza do *laço à psicanálise*, a saber, de sua ligação às teorias psicanalíticas, aos conceitos provenientes dessas teorias, assim como da experiência princeps da cura. Segundo que modalidades se dão essas ligações? Esses laços vão se estabelecer pela via da *aplicação* de conceitos ou de métodos psicanalíticos ao campo da análise das práticas educativas? Ou se trata antes de ser *inspirado* por certo tipo de procedimento, de escuta? Ou ainda, pode-se falar em *transposição* de conceitos, métodos, teorias de uma disciplina a outra?

De minha parte, constato que tenho me orientado progressivamente na direção de uma teorização original. Encontro-me então engajada em uma construção teórica – além da transposição de conceitos psicanalíticos – que permite tornar inteligíveis os fenômenos psíquicos ligados às práticas docentes e formadoras nos espaços de ensino e formação. Propus, entre outras, a noção de *transferência didática*, que testemunha, quando se ensina, a especificidade dos fenômenos transferenciais e contra-transferenciais em ligação com a relação ao saber daquele ou daquela que ensina; a especificidade do *holding didático*, para descrever a postura em direção à qual poderiam tender os docentes para conter seu grupo de

alunos, instaurando um quadro que garantisse sua segurança; um quadro que amortecesse e filtrasse as excitações, criando para eles um espaço de segurança em que os jogos com o saber se tornassem possíveis (Blanchard-Laville, 2001; 2006).

## 2.4 Especificidade: uma clínica profissional

A questão da natureza da ligação dos pesquisadores clínicos com a psicanálise acarreta imediatamente outra questão: se não são os próprios psicanalistas que realizam as pesquisas, de onde os pesquisadores do campo da educação e da formação tiram *sua legitimidade* para estabelecer essas ligações? Seria necessário, além disso, que esses pesquisadores fossem reconhecidos como psicanalistas para serem reconhecidos como aptos a pensar e analisar a ação de profissionais de seu campo segundo seu esclarecimento? Deveriam ter passado necessariamente pela experiência pessoal do tratamento analítico ou podemos pensar que outras formas de trabalho psíquico em um registro psicanalítico são consideradas – por exemplo, um trabalho psíquico grupal?

De mais a mais, não participando do dispositivo da situação analítica clássica, os pesquisadores clínicos em ciências da educação estão no direito de fazer uso de uma “leitura psicanalítica”? Especialmente no caso de conversas recolhidas em entrevistas clínicas de pesquisa, por exemplo, de falas de docentes obtidas em situação didática, ou, ainda, no caso de relatórios de observações?

Quanto a mim, presumo que há uma *especificidade* das pesquisas de orientação psicanalítica no campo da educação e da formação quando são dirigidas por pesquisadores do campo em relação às pesquisas que guiam determinados psicanalistas. Nas pesquisas de nosso campo, é o registro profissional dos sujeitos estudados que é destacado. Essas pesquisas visam, antes de tudo, à compreensão de processos que sustentam o registro educativo e, uma vez que nele é possível haver também práticas de cuidados, é do cuidado do profissional no interior da pessoa ou do aprendiz na criança que se trata antes de tudo. Essa concentração *na parte profissional dos atores do campo* que estudamos e que acompanhamos nos conduz, junto com nossas pesquisas ao que poderíamos nomear *clínica do acompanhamento de profissionais*. Parece-me que essa forma de clínica do laço é mais que nunca atual; e mostramos – por meio da evocação de numerosos trabalhos de pesquisa que se debruçam sobre essas questões na *Note de synthèse* da *Revue Française de Pédagogie* (2005) – que a abordagem clínica de orientação psicanalítica detinha um potencial importante; um potencial de respostas ao mesmo tempo teóricas e práticas em relação à complexidade das atividades com as quais temos a ver no campo da educação e da formação.

Para pensar em conduzir tais pesquisas, parece-me que o pesquisador deve beneficiar-se no mínimo de uma experiência pessoal de um trabalho de elaboração psíquica de orientação psicanalítica, sem que por isso tenha que ter estado necessaria-

mente engajado em um tratamento psicanalítico; assim, ele pode começar a pensar e a pesquisar sobre suas questões, continuando sempre a se formar clinicamente; essa formação pessoal pode sempre continuar se aprofundando. É a aposta que sempre fiz com os estudantes pesquisadores que acompanho. Essa aposta alimenta-se da condição de instaurar um quadro em que os movimentos psíquicos de pesquisadores em relação a seu objeto de pesquisa possam ser elaborados.

## 2.5 Subjetividade do pesquisador

De fato, quando se trata de ligar-se à descoberta de certas organizações psíquicas em trabalho com profissionais cujos atos e decisões em situação profissional procuramos compreender, somos levados a considerar a *subjetividade do pesquisador*; a considerá-la até o ponto de em que sua dinâmica psíquica própria, em interação com o processo e com o dispositivo de pesquisa, torne-se parte integrante do processo. Como pôr em obra efetivamente essa ferramenta que constitui para alguns de nós a *contratransferência do pesquisador* para a produção de resultados? Seria necessário, talvez, prestar contas na escrita, no momento da apresentação dos resultados de pesquisa, de elaborações contratransferenciais que tenham sido necessárias para o pesquisador no curso do processo de pesquisa, e que tenham sido frequentemente as fontes mais significativas de suas descobertas?



Foi isso que me conduziu a examinar muito de perto a questão da subjetividade do pesquisador e da consideração dessa subjetividade nas pesquisas. De fato, além da questão de sua implicação, falo dos movimentos contratransferenciais do pesquisador que são ao mesmo tempo o motor e o obstáculo em sua pesquisa. Essa questão foi trabalhada por Fethi Ben Slama em seu artigo sobre *La question du contre-transfert dans la recherche* no seio da obra de C. Revault d'Allonnes sobre o procedimento clínico em 1989. Para esse pesquisador, em sua filiação a G. Devereux (1967), para o qual “(...) a contratransferência, antes mesmo da transferência, constitui o dado mais crucial de toda a ciência do comportamento”, “(...) a regra mais importante é a de dizer como se chegou a obter o que se obteve. Em outras palavras, é a regra de responder à questão: onde você obtém o que você enuncia, qual é a fonte desse saber, você está à altura de reconstituir o caminho percorrido?”. Dando prosseguimento a essas questões, estimo que, se esse trabalho de elaboração contratransferencial pode permanecer confidencial entre o paciente e o analista ou entre o analista e seu supervisor, no caso dos pesquisadores é necessário tornar públicos certos elementos dessa elaboração para permitir aos leitores a apreensão da pertinência dos resultados. Recomendo que essas elaborações devam figurar no que é trazido a público sobre os resultados de pesquisa e, uma vez que não podemos fornecer provas, na óptica de ao menos tentar transmitir como descobrimos o que encontramos. Fui assim conduzida a desenvolver uma reflexão sobre a maneira de apoiar os pesquisadores em suas elaborações, especialmente pela instauração de um acompanhamento grupal. Instaurar um quadro vivo no qual os pesquisadores possam viver uma experiência de elaboração psíquica em relação à pesquisa; em um espaço em que se torne possível que o gesto e a postura que permitem essa instauração possam ser subjetivamente transmitidos e apropriados.

## 2.6 Validação

Que *modos de validação* é preciso ter em vista, enfim, em função da especificidade dessa abordagem? Como repensar os critérios habituais de validação pela prova nesse modo de pesquisa? Em que andaimes os pesquisadores clínicos se apóiam para publicar seus resultados?

No que concerne à questão da validação de resultados obtidos nesse tipo de abordagem, mostrei há muito tempo que se tratava de se descolar do empreendimento legislativo do procedimento experimental, que impõe, à revelia dos pesquisadores, critérios de cientificidade não adequados aos procedimentos clínicos.

De fato, a partir do momento em que “o método experimental assume o lugar de referência ideal no que concerne aos critérios de cientificidade, a única saída, quando deles se toma consciência, vai ser (para o pesquisador) a tentativa de aproximar-se dele sem poder jamais alcançá-lo (o que é próprio de um ideal) e, de repente, ver-se submetido a um mal-estar permanente e bastante culpabilizante por não fazer jamais a boa ciência. Ora, não podemos deixar que as noções de objetividade, de prova, de verificação de hipótese, de validação, concebidas para acompanhar legitimamente um procedimento experimental, legissem em um campo em que se tornaram inadequadas e não pertinentes” (Blanchard-Laville, 1991; 1999).

Nesse contexto, observamos que as interpretações propostas nessas pesquisas não visam o sentido verdadeiro na situação, mas *o sentido potencial*. Elas fazem intervir a noção de *a posteriori*. Essa noção de *a posteriori* diz respeito ao fato de que um evento passado, ao qual não foi dado imediatamente um sentido, pode tornar-se, retrospectivamente, significante. É o retorno reflexivo sobre o conjunto dos dados recolhidos que permite polarizar o estabelecimento de um sentido. Esse sentido permanece sempre potencial, e a polarização não é unívoca. Mantenho-me muito preocupada em tomar o cuidado de não produzir aquilo que Antonino Ferro (1997) chama de “interpretações fortes, exaustivas, que provoquem um corte” (Blanchard-Laville, 2001), mas de produzir, antes, hipóteses interpretativas não saturantes.

## 2.7 Generalização

Sabendo que esse modo de abordagem presta-se a estudar em profundidade um pequeno número de situações e não se apóia em uma pesquisa em extensão, como passar da identificação e do reconhecimento de mecanismos e de organizações psíquicas singulares a certa forma de *generalização de resultados*? Generalização que não mais surgirá da observação de regularidades de um grande número de situações estudadas, mas antes da descoberta do que há de mais singular na situação observada.

Uma das especificidades desse procedimento clínico consiste no fato de permanecer junto ao singular por si mesmo, reconhecendo-o em sua espessura própria. Somos freqüentemente censurados pelo fato de não termos acesso a uma generalização de resultados. Ora, a abordagem clínica está na capacidade de identificar, a partir de casos singulares, mecanismos psíquicos ou organizações psíquicas em ação nas situações estudadas e, assim, referenciá-las como potencialmente atuantes em toda situação que diga res-

peito a essa categoria. Essa forma de generalização não repousa na busca de regularidades, mas, pelo contrário, na busca de singularidades que, não obstante, alcançam certo grau de universalidade. Devemos, assim, dar relevo à coerência interna desse modo de proceder; é preciso sublinhar que, se um pequeno número de casos é necessário do ponto de vista heurístico para a descoberta de *formas clínicas novas*, um longo processo de maturação no tempo é indispensável para dá-las a conhecer<sup>12</sup>.

Enfim, quero insistir em que, para mim, a descoberta dessas formas psíquicas novas é inseparável do esforço de teorização; esforço substancial ao modo de proceder, no qual práxis e teorização estão estreitamente e dialeticamente ligadas. Assim, como sugere J. Barus-Michel no artigo “Clinique et sens”, que ela escreveu para o *Vocabulaire de Psychosociologie* (2002), “um vai-e-vem pode instaurar-se entre as referências teóricas, a prática acumulada, a informação reconhecidas a partir de situações concretas e a escuta do outro em si; isso quer dizer que um trabalho de análise da implicação ou da contra-transferência suficientemente profundo pode permitir alcançar o outro em si, mesmo que ausente na realidade da relação”.

Para mim, é esse ir-e-vir que se trata de acompanhar, para cada um dos pesquisadores nos espaços grupais de orientação de pesquisa.

## 2.8 Escrita

Para encerrar essa questão da validação, acrescento que, em 2007,

assim como em 1990, acredito, por diversas razões, que a escrita assume um lugar preponderante nesse processo. Em primeiro lugar, trata-se de evitar as estigmatizações e de passar a uma escrita não avaliativa dos sujeitos observados, mesmo quando as pesquisas revelam processos que se desenvolvem à revelia dos próprios sujeitos. Em segundo lugar, porque é ela mesma, a escrita, que constrói a convicção do leitor no que concerne à coerência e à pertinência das hipóteses interpretativas propostas ou das teorizações enunciadas; enfim, porque essa escrita dos resultados da pesquisa clínica – ainda que demonstrativa em certo nível – deve esforçar-se para guardar o sabor e a espessura do vivo, para respeitar a dimensão clínica dos saberes produzidos. É assim que no acompanhamento dos pesquisadores sou conduzida a insistir na questão da escrita e a refletir sempre mais sobre as condições nas quais esse processo de escrita encontra-se favorecido, isto é, autorizado, sustentado e desenvolvido<sup>13</sup>.

## 3. Conclusão

Concluo insistindo em que as especificidades de nossa prática clínica em Ciências da Educação – prática que serve de apoio a nossas pesquisas – têm origem no fato de nos dedicarmos a trabalhar no plano psíquico com a participação profissional de pessoas que atuam no campo da educação e no da formação. Assim também em nossas pesquisas minha ênfase recai no fato de que as investigações incidem em processos

ativados em situação profissional, portanto, essencialmente na construção da identidade profissional dos sujeitos-atores que observamos e nos problemas dessa identidade profissional, e não na construção de sua personalidade. Insisto freqüentemente na apresentação de meus trabalhos em indicar que, de minha parte, trabalho com o sofrimento profissional dos docentes, com a *psicopatologia de seu cotidiano* profissional, no sentido freudiano, e em caso algum com suas disfunções patológicas. Essa diferença de interesses em relação a pesquisadores psicólogos clínicos ou psiquiatras levou-nos à construção de objetos novos em nossas pesquisas, assim como a novas metodologias de investigação, ou ao menos a transformações de métodos existentes, assim como à emergência de novas noções em via de conceitualização<sup>14</sup>.

A hipótese que proponho é a de que atualmente, ao menos na França, nossas pesquisas têm pouca visibilidade para nossos colegas defensores da psicologia clínica e que, em um primeiro tempo, sofreremos, sem dúvida, pelo fato de que a disciplina Ciências da Educação não é tratada no plano universitário com a mesma dignidade com que são tratadas outras disciplinas das Ciências Humanas, especialmente no nível de sua epistemologia; afinal de contas – quanto a mim, em todo caso – encontrei um importante benefício no fato de pertencer a essa disciplina: o de uma muito maior liberdade para inventar, tanto no plano metodológico quanto no plano teórico, do que se me tivesse sujeito às restrições, normas, hábitos, jurisprudências ins-

tauradas pela psicologia, à qual pertence a psicologia clínica. Assim, recuando no tempo, percebo que o que muitas vezes tomei em um primeiro nível como um handicap, isto é, uma menor consideração e algumas vezes uma falta de reconhecimento de nossos trabalhos, foi compensada pelo benefício de uma grande margem de manobra. No fundo, sinto-me parte da corrente de pesquisa Pedagogia e Psicanálise<sup>15</sup>, que, como lembramos em nossa *Note*, nos faz remontar a Freud e Ferenczi sem passar pela psicologia que, como se sabe, tem provocado com a psicanálise um “encontro difícil”, para não dizer “impossível”, segundo os próprios termos de Annick Ohayon em seu trabalho de 1999, reeditado em 2006 em *La Découverte*.

Para encerrar, relembro dois autores psicanalistas cujos escritos me acompanharam durante longo tempo: falo de D.W. Winnicott e de W. R. Bion. “Minha única companhia no decorrer dessa exploração do território desconhecido que representa um caso novo é a teoria que trago comigo, que se tornou parte de mim mesmo e à qual não sou obrigado a me referir deliberadamente”, escreve D.W. Winnicott (1971), ao fim de quarenta anos de experiência como pediatra e psicanalista, dirigindo-se aos estudantes aos quais apresenta seu livro *La consultation thérapeutique et l'enfant*. “Poder-se-ia comparar minha posição à de um violoncelista”, continua o autor, “que trabalha sua técnica com obstinação e, depois, chegando a dominá-la e a tendo-a por adquirida, será, enfim, capaz de fazer música (...). Meu desejo é o de me comunicar com aqueles que esbarram ainda na técnica e dar-lhes a esperança de que um dia poderão fazer música”. Esse texto, com toda fineza e humildade, transmite-nos as qualidades do respeito, da tolerância, da abertura ao imprevisto e da confiança no outro que D. W. Winnicott soube desenvolver ao longo de todo o seu percurso. É nesse sentido, com toda a modéstia, que desejo continuar a progredir no acompanhamento dos estudantes, aprendizes, pesquisadores, clínicos, de modo que, nos espaços que construí para eles, os recursos criativos dos quais são portadores possam crescer; não pela simples imitação, mas pela transmissão de uma postura e de um gesto autenticamente clínicos. Importa-me, hoje, que seja possível favorecer neles a emergência de seu potencial criador, e de acompanhar a produção de atos de pensamento inéditos que possam produzir novos saberes. Reverenciando o que Salomon Resnik nomeia *uma ética da pessoa*, gostaria de permitir-lhes “descobrir o que não se espera” (Resnik-Delion, 2005). Para chegar “a ser inteiramente aberto” – como escreve W.R. Bion nos *Séminaires italiens*, – e “ter uma chance de apoderar-se de alguns desses pensamentos selvagens”; pensamentos que podem levados em consideração “se

você permitir que se alojem em seu espírito, mesmo que ridículos, estúpidos, ou extravagantes”, e na condição “de ter a coragem de pensá-los”. Porque, para W. R. Bion, “há inúmeros pensamentos sem pensadores; esses pensamentos sem pensadores flutuam no ar, por aí”. É dele a hipótese de que “eles estão em busca de um pensador”, e espero que “um de nós possa sentir-se pronto a alojá-los [esses “pensamentos errantes” e “potencialmente selvagens”] em seu psiquismo ou em sua personalidade” (2005). ■

**ABSTRACT**

*IN DEFENSE OF A PSYCHOANALYTICAL CLINIC IN EDUCATIONAL SCIENCES*

*In the present article, the author recounts the transdisciplinary journey of a French university professor that led her from teaching mathematics to doing research and accompanying researchers in the field of educational sciences. In an endeavor to display the congruence of such a course, marked by the discovery of psychoanalysis in the working out of her link to knowledge, she unfolds the epistemological reworkings carried out in her approach as a researcher. Thus, the author tackles particularly two ranges of reflections, i.e.: firstly, the singular place psychoanalytical clinic is likely to hold versus clinical psychology within educational sciences ; secondly, the issues of production and validation of research works arising from this process, both her own work and that of the young researchers she supervises.*

**Index terms:** link to knowledge; clinical support; transmission

**RESUMEN**

*EN DEFENSA DE UNA CLÍNICA PSICOANALÍTICA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*

*Tratase del relato del camino transdisciplinar recorrido por una joven profesora de matemáticas hasta su actual ocupación de directora de investigaciones en el campo de las ciencias de la educación bajo una perspectiva psicoanalítica. El recorrido está marcado por el descubrimiento del psicoanálisis en la elaboración de la propia relación al saber. El texto presenta los cambios epistemológicos inherentes al trabajo de investigación. En particular son desarrollados dos ejes: el lugar del psicoanálisis en la investigación en educación por oposición a la psicología, por un lado, y las cuestiones relativas a la producción y a la validación de una investigación así orientada, desarrollada tanto por la autora como por sus dirigidos*

**Palabras clave:** relación al saber; supervisión clínica; transmisión.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barus-Michel J. (2002), Clinique et sens, dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy, *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Beillerot J., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan, coleção Savoir et Formation.
- Bion, W. R. (2005), *Séminaires italiens. Bion à Rome*. (no prelo)
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Pechberty, B., Hatchuel, F. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (151), 111–162.

- Blanchard-Laville, C. (1991). De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques, *Interactions didactiques*, 12, Genève.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: "L'écriture des grands nombres"*. Paris: L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, (127).
- \_\_\_\_\_. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris: PUF.
- \_\_\_\_\_. (2002). De la codisciplinarité en sciences de l'éducation. In Marcel J.-F. (ed.) *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*. Paris: L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie, tiens passe au tableau..."*. Coll. Savoir et formation. Paris: L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_. (2005). L'analyse clinique des pratiques professionnelles: un espace de transitionnalité, *Revue Éducation Permanente*, (161).
- \_\_\_\_\_. (2006). Psychanalyse et enseignement, in: *Traité des sciences et pratiques de l'éducation* sous la direction de J. Beillerot, et N. Mosconi aux éditions Dunod.
- \_\_\_\_\_. (2006). Ce que je "sais": de la dette au don. Des mathématiques à la clinique, dans l'ouvrage collectif M. Cifali et F. Giust-Desprairies *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, De Boeck.
- Chaussecourte, P., Blanchard-Laville C. (2000). Observations cliniques de pratiques enseignantes, *Perspectives PSY*, 39, (5).
- \_\_\_\_\_. (2006). Éthique et recherches cliniques, Entretien avec Laurence Gavarini, *Revue Recherche et Formation, De l'éthique professionnelle en formation et en recherche*, (52).
- Chaussecourte, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Paris X - Nanterre.
- Delion, P. (2005). *Rencontre avec Salomon Resnik, Culture, fantasme et folie*, Collection "Rencontre avec" proposée par Michel Dugnat, Érès.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Ferro, A. (1977). *L'enfant et le psychanalyste. La question de la technique dans la psychanalyse des enfants*. Toulouse: Érès.
- Mijolla-Mellor de S. (2002). *Le besoin de savoir. Théories et mythes magico-sexuels dans l'enfance*. Paris: Dunod.
- Ohayon, A. (1999, Postface 2006). *Psychologie et psychanalyse en France. L'impossible rencontre (1919-1969)*. Paris: La Découverte.
- Pontalis, J.-B. (1990). *La force d'attraction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Resnik, S. (2006). *Biographie de l'inconscient*. Paris: Dunod.
- Revault d'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Slama, F. B. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In C. Revault d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines* (pp. 139-153). Paris: Bordas.
- Winnicott, D. W. (1971). Introdução. *La consultation thérapeutique et l'enfant* (C. Monnot, tradução do original inglês) Paris: TEL, Gallimard.
- Mosconi N. (2003). *Recherche qualitative, recherches clinique. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Site OPEN. <http://www.u-paris10.fr/open>
- Deuxième colloque international d'actualité de la clinique psychanalytique en sciences de l'éducation, Sorbonne. Recuperado em nov. 2006: <http://cliopsy.free.fr>

### NOTAS

<sup>1</sup> Minha formação inicial realizou-se no domínio das matemáticas nos anos 60; em seguida, um novo curso em Ciências da Educação nos anos 70 e minha dissertação (thèse de troisième cycle) em Didática das Matemáticas, defendida em 1980. Sou professora de Ciências da Educação desde 1991. Até essa data era maître de conférences em matemáticas.

<sup>2</sup> Cf. Nicole Baudouin, *Le sens de l'orientation*. Paris: L'Harmattan, coleção *Savoir et formation*, Série *Psicanálise e Educação*.

<sup>3</sup> Os resultados dessas pesquisas estão reunidos na obra *Os professores: Entre o prazer e o sofrimento*, publicada no Brasil pela Loyola, São Paulo, 2005.

<sup>4</sup> É possível consultar as duas obras publicadas sob minha direção em 1997 e 2003, que analisam de forma co-disciplinar as seqüências filmadas de cursos de matemática.

<sup>5</sup> Certo número desses trabalhos vão constituir o material de uma obra – a ser publicada em 2007 pela L'Harmattan – que concerne à análise de processos psíquicos ligados às práticas docentes a partir de uma perspectiva clínica. N. da T. O DEA – Diplôme d'Études Approfondies équivalente, no Brasil, a um Mestrado.

<sup>6</sup> N. da T. A reforma do LMD – License, Master, Doctorat é uma reestruturação dos diplomas universitários para torná-los compatíveis com outros cursos de Ensino Superior nos países europeus. O Master substitui maîtrise e troisième cycle.

<sup>7</sup> Novas teses foram defendidas até agora. Das 13 que estão em fase de desenvolvimento, três vão ser defendidas dentro de poucos meses.

<sup>8</sup> Ver site: <http://analysedepratiques.free.fr>

<sup>9</sup> Développement de compétences en formation d'adultes, Option Formation à l'intervention et à l'analyse de pratiques (DCFA-FIAP), Mestrado profissional em Ciências da Educação, que pode ser consul-

tado no site de nossa equipe de pesquisa Savoirs et rapport au savoir: <http://www.u-paris10.fr>

<sup>10</sup> Cf. Capítulo Ce que je "sais": de la dette au don. *Des mathématiques à la clinique*. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*. De Boeck livre De boeck, 2006.

<sup>11</sup> Note de synthèse para a Habilitação para orientação de pesquisas: Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en sciences de l'éducation sur l'enseignement des mathématiques. Universidade Paris X Nanterre, outubro de 1990. Atualmente, na França, a Habilitação para orientação de pesquisas é um diploma necessário, defendido muitos anos depois da tese de doutorado, como requisito para ser qualificado para as funções de professor nas universidades.

<sup>12</sup> Observamos, quanto a essa questão, que há uma espécie de dupla maturação temporal: uma concomitante ao tempo da confrontação com os dados recolhidos; a outra que é captada antes mesmo da confrontação com o corpus e que está sempre em evolução, que é a do abrandamento do instrumento psíquico do pesquisador.

<sup>13</sup> No próximo simpósio do REF [Réseau Education Francophone] ao qual me referi no início deste artigo pretendo formalizar mais esse ponto, mostrando que tipos de "cuidados psíquicos" devem ser desenvolvidos para melhor conduzir esse tipo de acompanhamento.

<sup>14</sup> Actes du colloque de Caen (inédito).

<sup>15</sup> Devo esse esclarecimento às trocas com meu colega Philippe Chaussecourte, que chamou minha atenção para esse ponto; razão pela qual lhe sou muito grata.

[Claudine.Blanchard-Laville@wanadoo.fr](mailto:Claudine.Blanchard-Laville@wanadoo.fr)

*Recebido em maio/2007.*

*Aceito em junho/2007.*