

Artigo

A propósito do fantasma de um professor estagiário: dois estudos de caso

Yves Felix Montagne

Resumo. A partir do campo conceptual e metodológico da psicanálise, e através de duas construções de casos, este trabalho dá-se como objetivo analisar a natureza e as causas das diferenças de percepção de uma aula entre um professor estagiário que a leciona e um visitante-formador que a observa. Os resultados avançados mostrarão que a opinião de dois jovens professores sobre a sua atuação é de natureza fantasmática. Diante de um ponto de Real nos seus encontros com os alunos, as suas falas fantasmáticas lhes permitem uma satisfação pulsional «retornada», no Imaginário. Podem assim, de uma forma passiva, gozar dos alunos declarando-se «desrespeitada» por uma e «pressionado» por outro. Propostas para levar em conta esta constatação nas formações dos professores estagiários serão estabelecidas em seguida.

Palavras chave: fantasma; psicanálise; estudo de caso; professor estagiário; análise reflexiva.

Sobre el fantasma de un profesor practicante: dos estudios de casos

Resumen. Desde el campo conceptual y metodológico del psicoanálisis, y a través de dos construcciones de casos, este trabajo, se fija como objetivo analizar la naturaleza y las causas de las diferencias de percepción de una lección entre un profesor en prácticas que la vive y un visitante-formador que lo observa. Los resultados avanzados demostrarán que la opinión de los jóvenes profesores sobre su actuación es de naturaleza fantasmal. Frente a un punto de Real en su encuentro con los alumnos, su palabra fantasiosa les permite una satisfacción pulsional «vuelta», en el imaginario. Así, pueden disfrutar de los alumnos de forma pasiva declarándose «agitada» por una y «desordenada» por la otra. A continuación, se presentarán propuestas para abordar esta constatación en la formación docente.

Palabras llave: fantasma; psicoanálisis; estudio de caso; profesor practicante; análisis reflexivo.

Something from a trainee teacher's phantasm: two case studies

Abstract. From the conceptual and methodological field of psychoanalysis, and through two cases studies, this work aims to analyze the nature and causes of differences in the perception of a lesson between a trainee teacher who experiences it, and a visitor-trainer who observes it. The actual results will show that the opinion of two young teachers on their performance is of a fantasy nature. Facing a point of Real in their encounter with the pupils, their fantasised speech allows them a satisfaction of an impulse «inverted», in the imagination. They can thus enjoy the

*Docente do Instituto Nacional de Ensino e Educação da Universidade Franche-Comté (INSPE), Besançon, França. E-mail: yfmont@yahoo.com

students in a passive form by claiming to be “heckled” for one and “messed around” for the other. Proposals to take over this finding in teacher training will be suggested.

Key words: phantasm; psychoanalysis; clinical; teacher trainee; reflexive thinking.

Quelque chose du fantasme d’un enseignant stagiaire: deux études de cas

Résumé. Depuis le champ conceptuel et méthodologique de la psychanalyse, et à travers deux constructions de cas, ce travail, se donne comme objectif d’analyser la nature et les causes des différences de perception d’une leçon entre un enseignant stagiaire qui la vit et un visiteur-formateur qui l’observe. Les résultats avancés montreront que l’avis des jeunes professeurs sur leur prestation est de nature fantasmatique. Face à un point de Réel dans leur rencontre avec les élèves, leur parole fantasmée leur permet une satisfaction pulsionnelle « retournée », dans l’Imaginaire. Ils peuvent ainsi sous une forme passive jouir des élèves en se déclarant « *chahutée* » pour l’une et « *bordélysé* » pour l’autre. Des propositions de prise en charge de ce constat dans les formations des enseignants seront proposées.

Mots clés: fantasme; psychanalyse; étude de cas; enseignant stagiaire; analyse réflexive.

É complicado, quando se é professor-pesquisador orientado pela psicanálise e formador de professores em INSPÉ¹, separar as duas funções e sobretudo as duas maneiras de ver que influem no ato professoral. Assim, ao efetuar visitas de avaliação nas classes de professores estagiários (estagiários, neste texto) certos gestos, atitudes, falas de professores e de alunos podem tornar-se objetos de pesquisa se considerarmos a sua origem inconsciente.

De fato, a lógica etiológica proposta pela psicanálise dá outro conteúdo à função de ajuda do formador. À pergunta: "Por que esta aula não está indo 'bem'?", o professor-pesquisador-clínico convoca determinantes subjetivos para buscar respondê-la. Assim, por razões pedagógicas e didáticas comuns a uma profissão, o constrangimento ou o erro de um estagiário observado também pode ser explicado por causas inconscientes singulares.

Com esta forma dividida de olhar para uma realidade profissional, as diferenças de percepção da mesma situação de aula, entre os visitantes (as visitas são realizadas por dois formadores) e o estagiário observado, assumem outra natureza. Os anos de experiência docente, a posição de exterioridade, não explicam todas as discrepâncias na leitura de uma aula. Portanto, a ética do formador exige tentar entender de onde vem a diferença entre a percepção (que estaria errada) do neófito e aquela (que seria a certa) do visitante. Poderia haver causas inconscientes que “cegassem” a vista de um estagiário impedindo-o de ver o que ele está dando a ver de verdade (no sentido lacaniano da palavra)?

Assim, durante duas visitas de estagiários, os comentários de Clémence, professora de um grupo do Fundamental 1 (alunos de 9 anos) e Sébastien, professor de EF no Fundamental 2 (alunos de 13 anos), feitos a 6 meses de intervalo, revelou uma diferença de percepção de uma aula. As duas aulas observadas foram em ambos os casos satisfatórias, em se tratando de professores iniciantes, e permitiriam a contratação efetiva desses dois professores estagiários no final do ano. Mas o que disseram, Clémence: "*Se eu tivesse que dar minha opinião sobre esta sessão, diria que você viu uma professora desrespeitada*", e Sébastien: "*hoje você assistiu à aula de um professor pressionado*", demonstra que a percepção que eles tiveram das próprias

¹ Um INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l’Education) é uma instituição uiversitaria encarregada pela formação dos futuros professores inscritos no mestrado MEEF (métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation). No segundo ano de mestrado, estes estudantes encontram-se, três dias por semana, à frente de uma classe como estagiários e nos dois outros dias, como alunos do INSPE.

aulas era de natureza completamente diferente. Na verdade, a avaliação negativa deles não correspondia ao que eu, visitante, tinha visto das suas aulas.

A estrutura gramatical dessas duas constatações, 3ª pessoa do singular para falar de si mesmos e forma passiva do verbo, "*professora desrespeitada*" e "*professor pressionado*", ecoou em meu ouvido como a frase freudiana "Uma criança é espancada" (Freud, 1919/1973). Esta formulação fala da relação do sujeito ao fantasma e enuncia um possível desvanecimento "*fading*" do sujeito (estagiário) diante do objeto (aluno?). *To fade*, em inglês, significa apagar, desvanecer. De fato, esses dois estagiários, ao não dizerem "eu" mas "ele/ela" quando falam de si ao visitante/pesquisador, sinalizaram o desaparecimento do sujeito da enunciação.

A dupla questão desta pesquisa é, portanto:

Será que uma das causas da diferença de percepção de uma aula, entre um estagiário que a leciona e um observador externo que a assiste, se deve ao fato de que um estagiário, quando fala da sua aula, expressa uma visão fantasmática?

Quais seriam as causas subjetivas dessa transformação da realidade?

Após a apresentação dos referenciais epistemológicos e metodológicos deste trabalho, serão apresentados os casos Clémence e Sébastien. Em seguida, serão levantadas hipóteses interpretativas sobre a natureza e as causas das suas surpreendentes descrições das suas realidades profissionais. Finalmente, a posição clínica que compromete o pesquisador com "a estreita associação de pesquisa e treinamento" (Revault d'Allonnes, 1999) trará perspectivas originais para o treinamento dos estagiários.

O referencial epistemológico da psicanálise e o postulado do inconsciente divisor

A psicanálise que organiza e orienta essa afirmação é a de Freud e Lacan. Deve aqui ser entendida como uma teoria do psiquismo humano, baseada na ideia de um inconsciente que divide o ser, e como uma prática exploratória e terapêutica do psiquismo a partir dos efeitos sobre quem fala de sua fala dirigida a um outro que o ouve. O inconsciente, em oposição à lógica cartesiana, designa um funcionamento e um estado da mente humana que escapa à sua percepção. Assim, estudar as relações humanas, munido da "hipótese necessária e legítima" (Freud, 1915/1968, p. 179) de uma divisão psíquica, nos impele a questionar "a parte da afetividade e do inconsciente que oculta todo ato, toda ação, toda atividade, em uma situação e em uma realidade da prática social" (Beillerot, 1996, p. 49). Lembrar-se que o inconsciente que divide o homem é ele próprio dividido pelas instâncias psíquicas freudianas, o Id, o Ego e o Superego, mas também por três registros psíquicos lacanianos: o Real, o Simbólico e o Imaginário. Estas são as categorias que serão convocadas neste trabalho.

A partir disso, a psicanálise pode ser "chamada a dar importantes contribuições aos mais diversos campos do saber" (Freud, 1915/1968, p. 119). O ensino faz parte desses campos e "a relação educativa não se situa apenas no nível visível da comunicação interpessoal, mas também no nível dos afetos, das fantasias, portanto no registro do inconsciente" (Postic, 1994, p. 227). Ao final, a psicanálise transpassa o que outros saberes (didáticos, pedagógicos, linguísticos, psicossociológicos) tentam racionalizar ao máximo analisando a tríplice relação "professor-aluno-saber", supondo que em todos os aspectos de um ato pedagógico (construção e condução de uma aula, análise pós-aula, aprendizagem de conteúdo e construção de habilidades), há algo de irracional, de inconsciente, que não adianta querer apreender por completo.

Dito isto, como afirmou Freud, se a psicanálise relativiza a certeza dos saberes das ciências da educação no que diz respeito ao ato de transmissão, a natureza impossível deste permanece, independentemente. Compreenda-se o impossível, aqui, no sentido lacaniano da palavra, como o que não pode, nem no simbólico nem na imaginação, ser compreendido pelo sujeito; como o que, na realidade, “insiste em não ser inscrito” (Cathelineau, 2001).

Ouvir a descrição de uma aula que não existiu assume, a partir dessa lógica, outro teor, já que desvenda uma parte uma parte do Imaginário do sujeito que se expressa, através do desvio do Simbólico (quando ele fala sobre isso) e revela um pouco do Real que está em jogo para si.

O fantasma

Lacan aponta para uma faceta do vínculo Simbólico, Imaginário e Real ao especificar que é no fantasma que o desejo encontra “seu suporte e seu ajuste imaginário” (Lacan, 1966-1967, p. 252).

O fantasma pode ser definido como uma produção imaginária que organiza a relação do sujeito com o mundo através de um *script/programa* determinado, como um sonho. Essa produção, de forma mais ou menos dissimulada ou disfarçada, permite uma parte da realização do desejo e do gozo, ao mesmo tempo em que impede o sujeito de ter acesso direto a eles. Freud utilizou assim o conceito de fantasia para explicar a busca do sujeito por satisfação-prazer por meio de cenários imaginários. Mas também evidenciou que *scripts* de satisfação-desprazer podem ser construídos para se poder lidar com certos traumas antigos que seriam incompreensíveis e insuportáveis para um sujeito.

Em outras palavras, o fantasma é a construção psíquica que permite ao desejante desejar, por meio de uma sinopse que organiza seu mundo, sua realidade, seu modo de vida. É “a história que cada um conta a si mesmo para entender o que está acontecendo com seu desejo” (Sauret, 2015a, p. 15). A palavra francesa *fantasme*, que corresponde à palavra alemã *Phantasie*, marca a oposição entre um fato real e a sua reelaboração psíquica. Lacan (1966-1967, p. 300) especifica a esse respeito que “o campo da realidade só funciona se for fechado pela barreira do fantasma”. Em outros termos, um sujeito não pode ter acesso à realidade sem passar pelo filtro de uma percepção fantasmática que encubra o Real e oculte sua impossibilidade de ver e suportar. O fantasma é, portanto, composto por elementos dos campos Simbólico e Imaginário do sujeito em relação ao Real em jogo para si, em uma dada situação. Não poderíamos então pensar que este véu filtra a percepção que um estagiário tem da sua turma, e dele mesmo na sua turma? Até que ponto esse véu matiza o seu discurso sobre esses elementos?

É importante lembrar que a escrita lacaniana do fantasma \diamond a (sujeito-punção-objeto a) designa a relação impossível do sujeito do inconsciente com o objeto de seu desejo sinalizando, assim, a relação com o Real. O fantasma intervém (*vem entre*) como uma espécie de escudo deformante entre o sujeito e o seu desejo. Isso tem como consequência um discurso fantasmático de ser, ao mesmo tempo, todos os atores de uma cena evocada, mas também o espectador que a observa. Nesse tipo de história, o sujeito encena a realidade transformando-a e incluindo-se nela.

Bañetto (2004) expõe (tomando o exemplo freudiano "Uma criança é espancada") que um fantasma tem três fases: 1) Meu pai bate em uma criança que eu odeio; 2) Eu sou espancado por meu pai; 3) A criança é espancada por não se sabe quem.

Essa ternalidade poderia entrar em jogo em uma autodescrição que se faz? Seria possível uma satisfação real nessa descrição da realidade insatisfatória?

Estas precisões de definição permitem dar outro teor às falas dos estagiários ouvidos quando fazem o balanço das suas aulas. Seria possível considerar que estas falas revelam um tanto das soluções por eles imaginadas para lidar com algo de um Real insuportável vinculado à realidade das suas aulas?

Metodologia clínica

As expressões “*professora desrespeitada/professor pressionado*” tendo sido captadas pelo pesquisador, tratou-se então de se saber mais sobre a causa inconsciente de sua enunciação e o sentido estrutural de sua forma gramatical. Isso foi possível graças à implantação de um método clínico de coleta e de análise do discurso (Mucchielli, 2009).

Pode-se falar de clínica para uma pesquisa quando ela é centrada na identificação da realidade psíquica de um sujeito que luta com dificuldades tanto na relação consigo mesmo quanto na sua relação com o contexto em volta. A referência à psicanálise, dentro da pesquisa clínica, sustenta uma postura particular (no sentido de Bucheton e Soulé (2009), ou seja, o modo de “pensar, dizer e fazer” diante de uma situação) do pesquisador. Ela o leva a “deter-se na singularidade e na subjetividade individual, para além de qualquer diagnóstico ou categorização *a priori* da personalidade”. (Gilbert, 2007, p. 276). Isso equivale a se perguntar: por que este sujeito não está onde eu esperava que estivesse?

Partindo do fato de que a psicanálise deve ser tomada como “decifradora do discurso inconsciente e de seus efeitos” (Sauret e Alberti, 1995, p. 172), a clínica envolvida neste trabalho dá voz a dois sujeitos que, a partir de suas elaborações linguísticas, irão apresentar (muitas vezes sem o seu conhecimento) as suas arquiteturas psíquicas. Em seu trabalho de escuta, o pesquisador procurará apontar nas palavras ouvidas aquilo que revelará um pouco da estrutura do locutor. Ele irá, portanto, articular essa estrutura em torno do que o incomoda na sua vida. Esta opção teórica postula que “só o sujeito pode dizer algo sobre o papel que desempenha naquilo que lhe acontece” (Terrisse, 1998, p. 83). O saber da clínica é, assim, co-construído pelas falas do sujeito cruzadas com a interpretação do pesquisador que as escuta. Com esse conteúdo linguístico, diferentemente das demais ciências humanas, o conhecimento que emerge da clínica de orientação psicanalítica permanece furado e nunca definitivo.

As falas de Clémence e Sébastien foram coletadas por meio de duas “entrevistas individuais de pesquisa não diretiva” (Jovenet, 2010; Yelnick, 2005) de sessenta minutos (transcritas na íntegra). Foram feitas uma semana depois da aula de Sébastien e seis meses depois da de Clémence. Esse tipo de entrevista pode causar desvios discursivos e pode acontecer que a conversa se afaste do assunto a ser tratado. O sujeito pode facilmente passar pela ou ficar na logorréia de um “blá-blá-blá” “de defesa ou de resistência, aparentemente superficial” (Gilbert, 2007, p. 278), sem interesse etiológico comprovado.

Para evitar o risco de uma entrevista mais diretiva, onde perguntas específicas introduzem novos significantes e provocam uma influência linguística e imaginária no pesquisador, as entrevistas realizadas neste trabalho foram de “semeadura não diretiva”, ecoando as entrevistas clínicas de “semeadura diretiva feita de modo a tender para a não diretividade” (Gilbert, 2007, p. 277). Essas entrevistas “semi-diretivas” guardam a trama de uma troca guiada pelas falas do sujeito, como nas entrevistas não-diretivas, mas integram a ideia de perguntas de roteiro de entrevista semi-diretiva. No entanto, se essas perguntas são elaboradas em prévia da entrevista pelo pesquisador, e este espera respostas, ele nunca as faz explicitamente durante a conversa.

Essa precaução também impede que o pesquisador obtenha apenas respostas (esperadas) às suas perguntas.

A partir da discussão, e depois, durante a transcrição e a revisão, o pesquisador interpreta falas pronunciadas e ouvidas. Essa especificidade metodológica passa pela identificação da dessemelhança entre o conteúdo latente e o conteúdo manifesto do discurso (o equívoco ligado ao hiato entre som e sentido) e pelo hiato entre o “dizer e o dito”. Partindo do fato de que “nenhum significante pode significar a si mesmo” (Scilicet, 1970, p. 229), é a relação interpretativa entre o que é dito, o que se diz e o que é ouvido que pode dar um efeito de sentido diferente ao o que é pronunciado. A interpretação assim estabelecida “não visa a verdade da situação” (Jason, 2004). Ele propõe fornecer um valor significativo complementar ao que experimenta um sujeito. Complementar, porque a situação já faz sentido para quem a vivencia, bem como para quem a vê. Em ambos os casos esses significados são organizados pela realidade tangível (um lugar, a duração da aula), material (condições de ensino), pedagógico (um tipo de relação educativa), didático (uma forma de organização do saber). A interpretação orientada pela psicanálise traz outro olhar que desloca e invalida aqueles usualmente convocados pelo sujeito ouvido. Ela “incentiva no entrevistado o trabalho de elaboração do seu pensamento subjetivo” (Blanchard-Laville e Nadot, 2000, p.60) e destaca sua divisão entre o inconsciente e o consciente na sua relação com sua realidade. Sabe-se, por exemplo, que o sujeito é cego ao seu fantasma e que essa fábula interna interfere entre ele e a realidade sem que ele se dê conta. Mas, por vezes, sobretudo quando ele fala com outra pessoa, algo do fantasma vem à tona e suscita uma sensação de inquietante estranheza, como assinala Clémence; *“Quando me ouço dizer isso para você, digo-me que talvez esteja... dramatizando um pouco. Isso me preocupa um pouco... (risos)”*

O sujeito ao longo das entrevistas vai falar sobre aquilo que torna a sua realidade fora do normal, o que o embarça mas também o que lhe faz gozar. Em seu discurso, certos termos ou expressões se repetirão periodicamente. Às vezes, algumas dessas palavras terão importância e significado especiais. Essas palavras têm valor de significantes, ou seja, representam o sujeito com outros significantes, de acordo com a definição lacaniana de sujeito. É, portanto, pelo cruzamento das cadeias significantes, a do sujeito que fala e a do pesquisador que escuta, que surgirá um saber desconhecido (dos dois interlocutores). Portanto a clínica é verdadeiramente, dentro da lógica foucaultiana, a objetivação de uma subjetividade com a ajuda de uma subjetividade.

A “construção de casos” (Widlöcher, 1990) permite que as falas do sujeito sejam estruturadas em um todo coerente. Este todo oferece, publicamente, a coerência discursiva que o pesquisador captou nas palavras do Sujeito (cf. o caso de Aimée de Lacan, ou Dick de Mélanie Klein). Trata-se, na verdade, de “fazer caso” das palavras de um sujeito e do seu eco no pesquisador. Fazer caso deve ser interpretado em ambos os sentidos da expressão. Considere-o importante, mas também tire as consequências disso. O caso é assim recolocado na “sua função de transmissão” (Sauret e Zapata, 2015b) e como método de produção de conhecimento. Seu “interesse, portanto, não reside na singularidade dos traços que destaca, mas no aparecimento de processos psíquicos singulares” (Thouvenin, 1999, p. 13).

Apresentar “um” caso é impedir o esquecimento da singularidade do sujeito na pesquisa e rejeitar tanto a ideia de uma teoria generalizada explicativa dos fatos humanos quanto o desejo de universalizar o sentido das práticas sociais (o ensino sendo uma delas).

O caso assim colocado em palavras oferece uma resposta (e não A resposta) às questões de investigação por uma “escrita do representável” (Fédida, 1995). Essa resposta reivindica sua

incompletude e sua subjetividade em sua proposta de etiologia para a situação vivenciada por um sujeito. Ao final, o caso sintetiza a articulação singular que o pesquisador faz entre enunciados e conceitos do corpus teórico da psicanálise. O pesquisador tece assim um fio lógico que ajudará a identificar um pouco da estrutura daquele que lhe fala. Ao final da pesquisa, toda essa articulação pode ser resumida em uma frase de assinatura (assim como o título de um livro não é o livro, mas resume o conteúdo do livro). As expressões “professora desrespeitada; um professor atrapalhado” de Clémence e Sébastien, colocam em tensão sua estrutura subjetiva e a percepção que têm de seu ato docente. Trata-se apenas, como aponta Freud (1900/1967, p. 456) de não “tomar o andaime pelo próprio edifício”. É necessário, portanto, compreender os trechos de falas aqui propostos como representantes de um sujeito e não como sua totalidade estrutural (o que é impossível de alcançar, de qualquer maneira).

Os casos Clémence e Sébastien

Clémence leciona numa turma do Fundamental 1 (alunos de 9/10 anos). Ela tem 23 anos e vive sua *"primeira experiência como professora"*. Sua aula de Educação Física e Esportiva que observei é a terceira de sete de uma sequência de esporte acrobático (atividade física que consiste em alunos construir pirâmides humanas juntos). Clémence se autodenomina uma *"boa aluna que conseguiu tudo (seus exames e competições) de primeira"*. Ela vem de uma *"família de professores (pai professor de matemática do Fundamental 2, mãe professora do Fundamental 1) que gosta que tudo funcione direitinho"*. Ela diz que *"escolheu esta profissão por amor aos alunos e à pedagogia"*.

Sébastien leciona em uma turma do Fundamental 2 (alunos de 13/14 anos) *"de um colégio tranquilo"*. A aula que observei é a quinta de seis de uma sequência de corrida de revezamento. Sébastien tem 26 anos e já *"foi técnico de clube e monitor de colônia de férias"*. Ele descreve sua escolaridade como *"um pouco caótica e preguiçosa"* e se formou como professor *"na terceira tentativa"*. Ele explica: *"Quis ser professor especialmente por amor ao esporte e porque sou engajado na transmissão de valores aos jovens"*. Seus pais são ambos operários em uma fábrica de automóveis.

Lembre-mos de que um fantasma caracteriza *"o pequeno romance de bolso que você carrega para todo lado e que você pode abrir em qualquer lugar sem que ninguém veja nada"* (Nasio, 1992, contracapa). No entanto, algumas páginas deste romance parecem ter sido visíveis durante o balanço pós-aula realizado por estes dois estagiários. A fala de Clémence e Sébastien, ao usar a terceira pessoa do singular para falar sobre si-mesmos (o sujeito tornando-se objeto) ao invés de usar a primeira pessoa, mostra uma divisão entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação. Isso sugere uma natureza fantasmática aos seus discursos, como dito antes, mas essa pista é reforçada por outras constatações interpretativas.

Clémence e Sébastien não descrevem a realidade observável

A aula de acrobacias de Clémence não foi *"uma bagunça que mostra claramente a [sua] incapacidade diante da chatice deles (dos alunos)"*. O ritmo da aula observada foi intenso. Clémence propôs conteúdos adaptados aos alunos, coerentes e bem organizados. Suas intervenções educativas foram relevantes. Os alunos fizeram sua parte, empolgando-se

normalmente, como crianças de 10 anos quando têm de subir nas costas de um amigo, tocá-lo a barriga e as coxas com a barriga e as coxas, em relativa liberdade.

A lição de revezamento de Sébastien não foi "*totalmente absorvida e o retrato da minha incompetência neste ponto*", como afirma ele. As fichas de trabalho utilizadas pelos alunos, após um momento de hesitação ligado à leitura das instruções escritas, permitiram-lhes de cumprir com autonomia as tarefas de aprendizagem de forma satisfatória. O apoio à aprendizagem oferecido por Sébastien foi consistente e coerente com as atitudes dos alunos e os problemas técnicos encontrados.

O que esses estagiários mostraram de sua qualidade como professores em suas aulas não sugere objetivamente "*incapacidade*" ou "*incompetência*", longe disso. Nem a "*perda da classe*" (Clémence), nem o fato de que esta aula "*não dá mais pé*" (Sébastien) foram observados. No entanto, ambos dizem, com sinceridade, terem experimentado isso. Suas realidades psíquicas achatando (como se diz de um arquivo de computador) a realidade objetiva de suas classes.

Clémence e Sébastien nada fazem para mudar

Os dois estagiários descrevem uma situação que os constrange e os desagrada. Clémence especifica "*me dói o coração ver o meu trabalho [de preparação de aula] ser demolido*". Sébastien sublinha que os alunos "*fazem o que querem, a minha palavra não tem efeito, sou transparente*". Paradoxalmente, Clémence sustenta que "*cabe a eles evoluir, mais do que a mim*" e Sébastien afirma, "*não vejo porque seria eu que(m) deveria mudar*". É possível ouvir esta declaração de um desejo de imobilidade subjetiva e pedagógica, como a marca de uma satisfação tirada do desagrado de que se queixam. Ao apontarem que esta situação "*se arrasta desde o início do ano*" (Clémence) e que se reproduz, apesar de tudo, "*cada vez que lhes dou fichas*" (Sébastien), não deixam aí transparecer um ponto de gozo?

Mais do que as consequências de uma incompetência pedagógica ou de uma incapacidade de analisar a sua prática, não poderíamos ver, nesta descrição deslocada entre a realidade e a sua apresentação transformada, algo da concretização da dupla princípio do prazer e princípio da realidade (Freud, 1920/1981)? O princípio do prazer é a formação psíquica que molda a relação que o sujeito mantém com o mundo para garantir a todo custo o conforto de seu psiquismo, proporcionando-lhe uma satisfação prazerosa (correspondente aos seus desejos). Na dialética freudiana o princípio de realidade, em oposição complementar ao princípio do prazer, permite a realização, não daquilo que provoca um prazer, mas daquilo que alivia uma tensão, mesmo que esse alívio seja retardado, adiado ou que passe por substitutos imaginados ou sublimados. Esse alívio da tensão pulsional pode se traduzir por uma descrição disfarçada da realidade.

Dizer que "*não vai dar*" (Clémence), ou que "*não vai nada bem*" (Sébastien) quando na realidade é o contrário, não seria revelador de uma fala que permite a estes estagiários de satisfazer algo neles mudando o princípio da realidade (a aula como ela é), em princípio do prazer (a aula como deveria ser para ser satisfatória para eles)? Além disso, suas falas, colocando-os em uma zona de desprazer e até mesmo de dor ("*É realmente desconfortável para mim*" (Clémence), "*acaba se tornando doloroso*" (Sébastien), demonstra que eles se vivem como prisioneiros de um "além do princípio do prazer". Lacan (1966) denominou essa satisfação que não dá prazer de gozo. As palavras de Clémence e Sébastien não poderiam então

sinalizar um *script* que lhes permite viver, na imaginação, algo dessa desagradável satisfação? Essa pista se confirma sabendo-se que "o fantasma não é apenas efeito do desejo arcaico, mas é também a matriz dos desejos atuais do Sujeito" (Nasio, 1992, p. 12).

Nas falas de Clémence e Sébastien parecem ecoar o fato de que o fantasma "é um reino intermediário que se insere entre a vida segundo o princípio do prazer e a vida segundo o princípio da realidade" (Freud, 1911/1998, p. 140).

As falas de Clémence e Sébastien levantam seis "pistas reveladoras de um fantasma"

Estas pistas devem ser entendidas como os pontos linguísticos e sintáticos que registram a fábula que o sujeito se escreve e enuncia para lidar com seu sofrimento subjetivo em uma situação objetiva. Nasio, (1992, p. 35) assim os identifica: repetição, enigma, personagens, ação, afeto, corpo (partes de). Clémence e Sébastien deixam transparecer cada um dos seis elementos na análise que fazem das suas aulas. Em todos esses elementos o sujeito está sempre presente como observador ou como participante (ativo ou passivo) graças a uma certa permutação de papéis e atribuições. Apenas algumas frases ilustrativas serão oferecidas aqui, mas as entrevistas revelaram muitas outras alusões fantasmáticas de mesma natureza.

Clémence:

Repetição: *"Fazem-me sempre as mesmas cenas... com esta turma é sempre o mesmo circo... desde o início do ano que é assim..."*

Enigma: *... Eu não consigo entender porque eles fazem isso comigo... Não sei o que foi que me deu... Eu não me entendo..."*

Personagens: *... Eu me digo que eles esperam que eu assuma esse papel de chata... Eu me vejo fazendo o papel de professora autoritária... Eu não sou eu mesma..."*

Ação: *... Sinto-me paralisada, não consigo fazer nada... estou... vou com energia mas... francamente..."*

Afeto: *... É quase insuportável... é muito difícil de descrever... é físico, na véspera eu já sinto..."*

Corpo (partes de): *... Me dá dor de barriga ... Se eu pudesse não colocaria nunca mais os pés naquela sala de motricidades"*

Sébastien

Repetição: *"Toda aula é sempre é a mesma coisa..."*

Enigma: *... eu me pergunto para quê que eu sirvo ... e, no fundo, a pergunta é por que é que eles são assim em aula?... eu não me reconheço ...*

Personagens: *... eu não tenho que ser o pai deles... eu não quero fazer esse papel, não cabe a mim corrigi-los... (silêncio)... eu não me reconheço mais..."*

Ação: *... Na verdade, quando penso nisso, fico paralisado ... não sei o que fazer... só posso brigar com eles..."*

Afeto: ... *Eles me tiram a vontade, e isso me mina, de não querer mais fazer esse trabalho, isso me afeta mais do que eu pensava...*

Corpo (partes de): ... *Eles me esquentam a cabeça... não sei mais que cara mostrar... acho que não vão com a minha cara*".

Como resultados e discussão: hipóteses interpretativas

À luz da interpretação das falas de Clémence e Sébastien, é possível adiantar que ao usarem uma fala de ficção, ambos parecem defender-se das consequências angustiantes de um encontro com o Real. Real impossível de dizer e de suportar e provocado por alunos que “não eram como eu esperava” (Clémence). Fantasma é um nome daquilo que o sujeito constrói para poder lidar com um trauma que o deixa sem palavras. É neste sentido que devemos entender o “*troumatisme*” lacaniano (Lacan, 1973-1974), ou seja, o que faltou ser dito após um encontro com o Real porque a palavra não tem como dizer tudo sobre ele. Cote (2010, p. 17) especifica que “é nas experiências extraordinárias (à margem do imaginável, do irrepresentável, que observamos a necessidade irreprimível do ser de preservar o que chamamos de ficção. Inventamos algo para preencher o *buraco* no Real, esse buraco ligado ao trauma”. A partir de então, as falas fantasiadas de Clémence e Sébastien poderiam ser “um distanciamento, uma cortina de fumaça que impede de ver diretamente aquilo que deixaria o sujeito sem recursos” (De Georges, 2013, p. 12).

Por que, então, o encontro com os alunos pode se constituir traumático para esses dois professores-estagiários e deixá-los sem outro recurso além de disfarçar a realidade? O fantasma serve para saber lidar com o Real, para se criar uma imagem dele, para dar-lhe um nome, para permanecer dentro do princípio do prazer e emparelhar-se com o desejo. Agora, como já dissemos, o sujeito, por meio de uma fala fantasmática, tece uma tela defensiva imaginária entre ele e a realidade. Ele se impede o acesso ao seu objeto e ao gozo que ele lhe traria. O fantasma é assim “um simulacro de gozo para evitar o gozo verdadeiro” acrescenta Nasio (1994, p. 161). Na verdade, ajuda a evitar o receio de ver o desejo se acabar, sendo completamente satisfeito. Ao se descreverem em uma aula fantasmática, Sébastien e Clémence fazem-se, sem que se o digam, uma pergunta sobre sua divisão, entre desejo e gozo.

Esses dois estagiários, por diferentes causas íntimas (que serão esclarecidas um pouco mais adiante), mas em um ímpeto estrutural comum, parecem tecer uma tela defensiva entre eles e seu objeto de gozo: os alunos. Suas falas sugerem o lugar objetual que os alunos ocupam em sua estrutura. Sébastien diz sobre os alunos, “às vezes eu poderia mordê-los... se eu me escutasse eu socaria eles... Um bom professor??? Aquele que sabe amar seus alunos”. Clémence, por sua vez, asinala três vezes na primeira entrevista e uma vez na segunda, “dão-me vontade de...”. Acrescenta “Um bom professor é aquele que controla seus alunos e que sabe se fazer respeitar por eles...”.

A análise das falas de Clémence e Sébastien nos lembram aqui que qualquer cena de fantasma é uma cena edipiana em que um Sujeito busca possuir (engolir) o outro e/ou ser possuído (controlado) por ele. Nesse cenário, o Sujeito é ao mesmo tempo dominado e dominador, abusador e vítima. Mas a proibição deontológica e superegoística do ofício de docente, de não tomar os alunos como objeto de gozo (Filloux 1976; De Smet, 2005) parece

² NDT : En français, *trou* significa buraco.

conduzir a uma inversão quase paranóica da pulsão destes dois estagiários. As palavras deles dizendo: "*Estou sendo engolido... são eles que me dominam...*" (Sébastien) ou "*eles tomam o meu lugar, imagino que agem assim porque pensam que é assim que eu quero fazer*" (Clémence) indicam uma forma passiva desta pulsão. A posição de vítimas, matizada pela pulsão de morte, os alivia no que satisfaz algo do desejo deles.

Essa forma de satisfação remete à ideia de "interpassividade" (Zizek, 2001) ou seja, a forma originária de defesa do sujeito contra o gozo na qual ele defere seu gozo ao outro, que o sustenta (beneficia, sofre) em seu lugar. As falas de Clémence e Sébastien, usando a terceira pessoa do singular para falarem de si (em vez da primeira pessoa), referem-se a essa afanase (desaparecimento) do Sujeito sob o scrip imaginado para evitar o "medo de desejar ou ser desejado" (Lacan, 1958-1959/2013) específico do discurso fantasmático.

Ao se dizerem "*sou desrespeitada/pressionado*" em vez de "sou amado pelos alunos", Clémence e Sébastien parecem colhidos pela escolha paradoxal entre uma proibição ética (comer os alunos) e uma proibição estatutária para tornarem-se titulares (ser engolido/controlado pelos alunos, significando sua falta de autoridade e pouca competência profissional). Em outras palavras, admitem serem falhos no lado do Imaginário da profissão, para não falharem diante do Real da profissão.

Eles optam por expressar uma via intermediária à pulsão "*eu me deixo desrespeitar/pressionar*" a fim de responsabilizar os alunos pelo seu constrangimento estrutural e, não fazendo nada para mudar isso, eles acabam conseguindo. Eles obtêm uma satisfação a serem engolidos/controlados pelos alunos (e não o contrário) e isso lhes permite, através de uma maneira passiva e eticamente aceitável, estabelecer uma relação de gozo com os alunos.

Como os alunos não podem ser o objeto de seu prazer, Clémence e Sébastien fantasiam-se como o objeto de prazer dos alunos. Clémence explica: "*Eu acho que eles fazem isso de propósito... às vezes eu imagino que eles ficam felizes de demolirem minhas aulas, e a mim também, acima de tudo*". Sébastien especifica "*é o prazer deles... me enlouquecer*".

Por fim, observemos que a proposta freudiana indica que na encenação organizada pelo fantasma, a dimensão do proibido está sempre presente. Sébastien, quando se descreve como "*atrapalhado*", esclarece: "*É proibido ser assim... no fundo eu não sabia que era assim, não deveria. Enfim, não na sua frente (risos)*". Sua formulação remete à tríplice proibição que enfrenta. Proibido de gozar dos alunos (Real), proibido de mostrar aos outros sua dificuldade em aula (Imaginário), proibido de admitir para si mesmo "*ser assim*" (Simbólico).

É importante ressaltar a estranheza do fato de que dois estagiários, com poucos meses de diferença, relataram uma relação fantasmática análoga à sua profissão. É claro que o contexto social comum (professor iniciante encontrando alunos) pode ter um efeito revelador sobre a estrutura do Sujeito (dividido entre gozo e dever). Mas o fato de a relação pulsional de Clémence e Sébastien com sua profissão (como caminho sublimatório) ser de natureza semelhante é incomum. De fato, é característico da psicanálise postular que uma manifestação sintomática análoga sempre resulta de causas diferentes e íntimas. Freud (1915-1917/2000, p. 256) especificou que toda tendência sintomática "tem um motivo, um sentido e uma intenção" que não são compartilháveis e estão "correlacionados à experiência de vida" (p. 259) do sujeito. Isto demonstra as "relações coerentes [do sujeito] com um trauma provocador" (p. 265).

Duas entrevistas realizadas não oferecem material clínico suficiente para apresentar uma análise fina e precisa do teor psíquico das causas que levam Clémence e Sébastien a disfarçar sua realidade quando falam sobre ela. Nas palavras coletadas, porém, emerge um traço do teor particular da satisfação "reversão-retorno" de sua pulsão.

Clémence e Sébastien expressam com as palavras “morder/engolir/amar/ controlar/tomar” uma faceta de uma relação particular à “pulsão de controle” e à “pulsão oral” (Freud, 1915/2006).

Freud (1905/1987) define a pulsão de controle como uma pulsão de domínio sobre os outros ou sobre o mundo. Ele especifica que essa pulsão também visa incorporar o objeto, mas à força. O fato de “controlar” os alunos ou de que “*esses alunos não se deixam controlar*” remete a essa pulsão de Clémence e assinala o seu “sentimento [invertido] de agressão em relação ao Real. (Sedat, 2009, p. 15). Ao evocar “*uma professora*” tornando-se objeto de alunos, Clémence confirma que algo da ordem do domínio se exerce em suas aulas. Ela explica “*eles me controlam... eu sou pega... eu não consigo controlar eles... eu gostaria de dominá-los*”. Em suas palavras, que oscilam entre submissão e dominação, aparecem as três formas (ativa, passiva e intermediária) da pulsão. Sua formulação, “ver que eles decidem por mim me paralisa”, resume sua sensação de opressão, de submissão. A relação objetual estabelecida com seus alunos é aqui sinalizada. Como assinalam Joulain e Marnette (2010, p. 77), esta estagiária confirma que “um objeto que se recusa a ser o auxiliar na elaboração de uma satisfação é mantido como objeto de domínio”.

Freud (op. cit.) descreve a primeira das fases libidinais, a fase oral, como a orientação da atividade psíquica e física para a incorporação do objeto. O sujeito escolhe um objeto que lhe permita fazer a relação entre o dentro (eu) e o fora (não eu). Ele concretiza essa tendência primeiro pela sucção, depois pela mordida, que ele elege como os principais meios de satisfação das suas pulsões. Klein (1932/1962) mostrou que essa organização da satisfação ligada à boca dá origem a uma atividade fantasmática significativa, particularmente no que diz respeito aos processos de apego. Sébastien sinaliza sua forte relação com a oralidade por meio das expressões “*às vezes eu poderia mordê-los ... sou comido... nao consigo engolir certos comportamentos*”. Ele também alterna entre os caminhos ativo, passivo e intermediário em sua relação pulsional. Ele completa sua instalação nessa relação entre o outro e si mesmo com uma expressão forte: “*Tenho dificuldade a digerir certas aulas, é quase físico, mina a imagem que tenho de mim mesmo*”. A forma pulsional presente em suas palavras indica que a relação com a oralidade pode induzir “o questionamento do sentimento de identidade, a dependência regressiva e também levar ao problema do narcisismo” (Brusset, 2001, p. 1449).

As falas fantasmáticas de Clémence e Sébastien demonstram o encontro com o Real sob a forma de uma realidade com traços comuns (uma aula, alunos). Essa experiência ao mesmo tempo compartilhada e singular revela algo do “traço unário do sujeito” (Baudry, 1993) (oralidade, influência). Clémence e Sébastien experimentam, ambos, uma relação com o Real ocultada pelo Imaginário, mas os motivos que os levam a dizer que estão “desrespeitada ou pressionado” encontram baseamento em causas antigas absolutamente diferentes e específicas a cada um. Em seu dizer de natureza comparável, revelam um pouco de sua estrutura singular, noção entendida como “um conjunto de elementos psíquicos co-variantes que articulam o sujeito e sua própria relação com o gozo” (Doucet, 2001, p.116).

Mais uma série de entrevistas teria possibilitado uma melhor definição da natureza dessa estrutura, que pode estar ligada ao quadro edípico e ao discurso parental, ou ao eco de um trauma antigo. Essas pistas mostram que na construção do fantasma intervem o vínculo primordial que a psicanálise identificou entre “estrutura endógena do sujeito e eventos exógenos” (Sanchez-Cardenas, 1996, p. 334). Este laço funda o conteúdo psíquico (Freud diria neurótico) de todo ser humano.

Perspectivas em formação

Os dois estagiários ouvidos neste trabalho dizem-se, durante o balanço pós-aula, sujeitos divididos, presas de um impossível de suportar. É possível pensar que o que eles mostram do constrangimento em sua relação com o Real pode ser considerado de várias maneiras no âmbito de uma formação:

- Os formadores-visitantes comprometem-se a fazer um treinamento à escuta inspirado pela atenção flutuante de Freud e a falar a partir do “discurso do analista” (Lacan, 2001a). Esta forma de expressão exige do locutor de fingir que não sabe, “não responder e questiona o sujeito com quem fala sobre sua posição subjetiva” (Montagne, 2013, p. 512). Manter essa postura exige, durante uma conversa profissional, “dizer que sim” (Lacadee, 2005) para a realidade subjetiva do outro, ou seja, aceitar suas palavras como verdade, mesmo que pareçam ilógicas ou sem sentido. O ponto de partida será de tomá-las como verdadeiras para si, mesmo que pareçam incoerentes ou insanas. Isto torna-se o meio de levá-lo a desdobrar (no sentido de um mapa) a sua percepção da realidade objetiva.

Podemos perguntar, por exemplo: “Então eles lhe desrespeitaram, diga-me!? Em que ocasião foi que eles se comportaram assim? O que eles fizeram? Você acha que foi por qual motivo? Com qual propósito? O que você fez e disse? O que você sentiu? O que você se disse para si mesmo? Você já tinha tido essa sensação antes? em outra situação? Como você se sente sobre falar sobre isso agora? O que você acha que deve ser feito para mudar essa situação? Em você, neles, no saber em questão? ”. Trata-se enfim, na maneira de ouvir, de captar no que é dito, aquilo que surpreende e revela um pouco do sujeito (de acordo com o método clínico de condução de uma entrevista de pesquisa descrito acima).

- Deixar que os estagiários falem sobre a “sua” aula num Grupo de fala e de Análise Prática³. Nesse discurso colegial, falar e ouvir-se falar do seu cotidiano profissional para colegas (na forma de um “relato de uma situação de classe” (Lévine & Moll, 2001) ou de um escrito relatando um “incidente crítico” (Alin, 2010)). Nesses momentos é possível vir a saber mais sobre sua forma única (e transformada) de percepção de suas próprias aulas. Uma palavra dirigida aos seus pares pode fazer entender um pouco do seu fantasma na sua realidade profissional ao colocar em tensão o hiato entre os fatos (as atitudes dos alunos em sala de aula), seu valor afetivo pessoal e seu valor institucional.
- Combinar comentários sobre a aula logo após o seu término com entrevistas escalonadas no tempo. Esse momento de discussão pós-aula pode dar espaço a um deslocamento subjetivo. Clémence declara seu distanciamento com uma fórmula explícita: "*É verdade que visto assim...*". Seu "*assim*" confirma que a oferta de fala proposta pelas entrevistas semidiretivas parece ter causado um efeito de corte em seu fantasma. Da mesma forma, à observação do pesquisador: “Pessoalmente, não vi a mesma aula que você. Pelo contrário, vi uma professora que dava a aula, e que administrava muito bem a autonomia proposta. O que você tem a dizer sobre essa diferença de leituras?”, Sébastien

³ Os Grupos de fala e de Análise Prática (GPAP) são uma variante dos grupos Balint.

respondeu: “*Ah, tá, então é assim que você vê ... isso me dá a pensar. Eu tenho que me repensar, me questionar*”.

- O efeito pesquisador orientado pela psicanálise também foi perceptível nos comentários de Clémence, que destacaram uma marca de transferência (no sentido freudiano da palavra) entre ela e a pesquisadora. Para a observação: “Eu nem vi nenhum desrespeito em sua classe. Pelo contrário, os alunos estavam empenhados em fazer o que você lhes propôs. O que é que você pode dizer sobre essa diferença de leitura da sua aula? “, Clémence respondeu, “*se você diz isso, deve ser verdade, acredito que você tenha razão ... mas então me diga por que eu me analiso de forma diferente?*”. Algo emerge desse efeito pesquisador, em menor medida e com outras questões, que lembra os efeitos da interpretação do analista sobre o analisando na terapia.

Esses encontros de discussão, deslocados no tempo em relação à observação de uma aula, eram um pouco como “a hora de tirar as máscaras” (Arendt, 1954/1992, p. 224). Na conclusão da segunda entrevista, à pergunta (feita aos dois estagiários) “o que dizer agora sobre a forma como você descreveu a sua aula?” “, Sébastien respondeu:” *bem, visto assim, de fora... dá a pensar. É verdade que, objetivamente, não consigo encontrar nenhum critério para lhe dar para provar que foi uma aula muito confusa*”. Clémence, ela reconheceu que “... *quando me ouço dizer isso a você, digo a mim mesma que talvez... eu dramatize um pouco*”. Sua fala parece ter tido o efeito de fazer Sébastien passar da forma passiva inclusiva “um professor é atrapalhado” para a forma ativa em que o sujeito da enunciação é extraído da “aula que é atrapalhada” (como se a aula fosse sujeito da frase). Clémence parece ter conseguido se ver atuando de forma exagerada em sua observação “*Eu me dramatizo*”. “O valor da psicanálise é operar sobre o fantasma” enfatizou Lacan (2001b, p. 366). Operar significa trabalhar, como numa intervenção cirúrgica, mas também transformar (aqui o vínculo do sujeito com o significante). Parece que essas entrevistas guiadas pela psicanálise tiveram esse efeito de viabilizar aos dois estagiários a transformação da sua cegueira diante da própria construção fantasmática e dela se desprender parcialmente.

Conclusão

Este trabalho procurou compreender o funcionamento singular de dois sujeitos no campo social da instituição escolar. Ele ilustra o ponto de vista da psicanálise ao oferecer uma pista adicional para analisar os equívocos ligados à autoanálise dos estagiários visitados e possibilita a avaliação da sua competência para “Refletir sobre a sua prática⁴” à luz deste percurso.

Os resultados obtidos mostraram que o encontro com o Real da aula pode provocar no sujeito um discurso fantasmático sobre a realidade em desacordo com o que de fato é vivenciado ou observado por um formador. Partindo-se do postulado de que o fantasma é “uma janela sobre o Real do sujeito do inconsciente” (Lacan, 1966-1967, p. 14) a palavra foi dada a dois professores estagiários. Eles puderam assim passar pelo Simbólico para tentar compreender melhor as causas de sua posição de presos entre o objetivo (no sentido ingênuo de existir

⁴ Cf. le Bulletin officiel n° 13 du 26 mars 2015, Referencial de competências dos Professores. Competência n° 14 : « Participar ao processo individual e coletivo de desenvolvimento profissional ».

independentemente das percepções do sujeito) e o subjetivo (no sentido das sensações vivenciadas conscientemente pelo sujeito). Pode-se argumentar que suas falas de fato pertencem à "categoria estranha da objetividade subjetiva - a maneira como as coisas parecem ser realmente, objetivamente, mesmo que não lhe pareçam ser assim" (Zizek, 1998). Mostram que o estagiário é um sujeito dividido, preso entre as exigências da instituição escolar e a exigência de sua satisfação pulsional.

Pode-se pensar que os discursos de Clémence e Sébastien devam ser vistos como uma tentativa de um sujeito de encontrar uma solução – até mesmo penalizadora – para um problema da vida. Suas falas, como Lacan (1999) mostra que a escrita era para James Joyce, parece ser a maneira pela qual eles vinculam sua relação com o outro. Assim, elas assumem a forma do sintoma, a construção psíquica do sujeito para manter unidas os três anéis do Imaginário, do Real e do Simbólico. Em outros termos, esses depoimentos demonstram que, quando a realidade não condiz com o desejo do Sujeito, este pode mudar a sua história de vida contando-a à sua maneira e fazendo-a amoldar-se ao seu desejo, e mantendo o vínculo social. Os dois estagiários ouvidos, ao enfrentarem uma experiência da realidade, que ultrapassa a sua capacidade de elaboração, parecem se terem inventado, por um mecanismo de defesa psíquica, uma aula de ficção bem sucedida (no inconsciente) ao relatar uma aula fracassada (em consciência). Dessa forma, assumem uma incompetência profissional para satisfazer algo de sua estrutura pulsional. Eles demonstram o que Winnicott (1970/1989, p.35) apontou: “a pulsão leva a um uso implacável dos objetos, que são utilizados sem nenhuma preocupação com as consequências”.

Entender que um balanço pós-aula pode ser um momento de enunciação fantasmática, exige do formador aceitar que existe uma forte diferença entre a aula vivida (e observada), a aula sentida (imaginada), a aula contada (logo depois). Essas diferenças marcam a fenda entre fantasma e realidade, entre *Realität* e *Wirklichkeit*. Elas sinalizam o arranjo que o sujeito faz para conseguir lidar com um conflito psíquico. A aula vivida remete a algo do encontro com o impossível do Real. A aula contada remete a algo da estrutura inconsciente do “*parlêtre*”. A aula sentida remete a algo da estrutura inconsciente do Sujeito ao seu sintoma.

Resta, enfim, nesta reflexão em torno do fantasma, levando-se em conta a característica e a ética da clínica de orientação psicanalítica, a se colocar a questão do filtro fantasmático da percepção do visitante/professor-pesquisador, e de sua “implicação perturbadora” (Devereux, 1980). A aula vista e ouvida não remete a algo da estrutura inconsciente de quem a observa? Pensar a observação de uma aula necessita separar *Pericipiens/Perceptum* (aquele que olha/o que é olhado) de maneira fenomenológica e ética e se perguntando: “Através de que fantasma eu olhei para esses estagiários?”.

Ao captar as duas formas passivas nas falas dos estagiários que descrevem uma aula “diferente” da que eu vi, será que não consegui garantir que “um professor-pesquisador tenha sido satisfeito”? Será que não satisfiz algo de minha pulsão escópica ao perceber, em uma aula filtrada pelo meu fantasma de formador-pesquisador, aquilo que poderia se tornar objeto de pesquisa? Será que a “professora desrespeitada, o professor pressionado”, significantes de um ponto de dificuldade de um professor para analisar a própria prática, não ecoam, em certo ponto, a minha relação com o Real? Aqui entra em jogo algo do meu desejo de pesquisador.

Torna-se então obrigatório para o pesquisador clínico (mas também para os demais) de passar pela fala dirigida a uma outra pessoa (de tipo análise de controle), ou pela participação em grupos de discussão de tipo Balint, nas equipes de pesquisa. Tomar esses cuidados

possibilita descobrir um pouco mais sobre o conteúdo fantasmático da sua própria relação com o(s) seu(s) objeto(s)... de pesquisa.

Referências

- Alin, C. (2010). *La geste formation; gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Arendt, H. (1992). *La crise de la culture*. Gallimard: Paris. (Édition originale publiée en 1954).
- Baïetto, M-C. (2004). L'approche lacanienne du fantasme: « Un enfant est battu ». *Analyse Freudienne*, 10, 11-18.
- Baudry, F. (1993). Le fantasme, L'apport freudien. In P. Kaufmann (Dir.), *Éléments pour une encyclopédie de la psychanalyse* (pp. 172-177). Paris: Bordas.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Cliopsy*, 12, 73-90. <https://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2014/11/RevueCliopsy12-Beillerot-d%C3%A9sir-073.pdf>
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22. Doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Brusset, B. (2001). Oralité et attachement. *Revue française de psychanalyse*, 65,1447-1462. Doi: <https://doi.org/10.3917/rfp.655.1447>
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3(3), 29-48. Doi: <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cathelineau, P-C. (2001). *Lacan lecteur d'Aristote. Politique, métaphysique, logique*. Paris: Association freudienne internationale.
- Cote, A. (2010). La fiction ou la vie. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 79, 17- 22.
- De Georges, P. (2013). Savez-vous ce qu'est le désir? *Les Cahiers Cliniques de Nice*, 11, 4-18.
- De Smet, N. (2005). *Au Front de classes*. Bruxelles: Talus d'approche.
- Devereux, G. (1980). L'argument. In G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement* (pp. 15-21). Paris: Flammarion. (Édition originale publiée en 1967).
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique: théorie et clinique*. Paris: Armand Colin.
- Fédida, P. (1995). Construction du cas. In P. Fédida, *Le Site de l'étranger* (pp. 245-246). Paris: PUF.
- Filloux, J. (1992). *Du contrat pédagogique*. Paris: L'Harmattan. (Édition originale publiée en 1976).
- Freud, S. (1967). *L'Interprétation des rêves*. (J. Altounian, et al., trad.). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1900).
- Freud, S. (1968). *Essais de psychanalyse*. (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, trad.). Paris: Payot. (Édition originale publiée en 1915).
- Freud, S. (1973). Un enfant est battu. In S. Freud, *Névrose, psychose et perversion*. (J. Laplanche, trad., pp. 219-243). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1919).

- Freud S. (1981) Au-delà du principe de plaisir. In: *Essais de Psychanalyse*. (J. Laplanche et J.-B. Pontalis, trad., pp. 41-112). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1920).
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (P. Koepfel, trad). Paris: Folio (Édition originale publiée en 1905).
- Freud, S. (1998). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. In S. Freud, *Résultats, idées, problèmes*; vol. I. (T. Simonelli, trad., pp. 135-143). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1911).
- Freud, S. (2000). *Œuvres complètes, Vol. XIV*. (coll. trad.). Paris: PUF. (Édition originale publiée en 1915-1917).
- Freud, S. (2006). *Pulsions et destin des pulsions*. (P. Lacoste, trad.). Paris: Payot. (Édition originale publiée en 1915).
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique: l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches Qualitatives*, 3, 274-286.
- Jason, B. J. (2004). The time of interpretation: psychoanalysis and the past. Central Connecticut State University. <http://pmc.iath.virginia.edu/issue.504/14.3jones.html>
- Joulain, P & Marnette, C. (2010). Emprise, pulsion, possession. *Les Cahiers jungiens de psychanalyse*, 131,73-95. Doi: <https://doi.org/10.3917/cjung.131.0073>
- Jovenet, A-M. (2010). L'entretien de recherche d'inspiration psychanalytique. *Recherche et formation*, 63, 23-36. Doi: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.73>
- Klein, M. (1962). *La psychanalyse des enfants*. (J. Boulanger trad.). Paris: PUF.
- Laplanche J. (1987). *Nouveaux fondements de la psychanalyse*. Paris: PUF.
- Lacan, J. (1966). Subversion du sujet et dialectique du désir. In J. Lacan, *Écrits* (pp. 793-828). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1966-1967). *Le Séminaire, Livre XIV, La logique du fantasme*. Non publié. (Exposé original en 1966-1967).
- Lacan, J. (1973-1974). *Le Séminaire, Livre XXI, Les non dupes errent*. Non publié (Exposé original en 1973-1974).
- Lacan, J. (1999). *Le Séminaire, Livre XXII - R.S.I*. Paris: Seuil. (Exposé original en 1974-1975).
- Lacan, J. (2001a). Radiophonie. In J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 403-446). Paris: Seuil.
- Lacan J. (2001b). Allocution sur les psychoses de l'enfant. In J. Lacan, *Autres écrits* (pp. 361-371). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2013). *Le Séminaire, Livre VI, Le désir et son interprétation*. Paris: Seuil. (Exposé original en 1958-1959).
- Lévine, J. & Moll, J. et al. (2001). *JE est un autre pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris: ESF.
- Montagne YF. (2013). « Savoir y faire » avec les élèves; Repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'Éducation*, 37(3), 507-541. Doi: <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- Nasio, J-D. (1992). *Le fantasme. Le plaisir de lire Lacan*. Paris: Payot.
- Nasio, J-D. (1994). Le fantasme. In J-D. Nasio, *Cinq cours sur la théorie de Jacques Lacan* (pp. 147-176). Paris: Payot.

- Revault D'Allonnes, C. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- Sanchez-Cardenas, M. (1996). *Choix de textes post-freudiens*. Paris: Masson.
- Sauret, M.J. & Alberti, C. (1995). *La psychologie clinique, histoire et discours. De l'intérêt de la Psychanalyse*. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Sauret, M-J. (2015a). Débat. In F. Berger, M-J. Sauret & J-C. Vidal (pp. 11-19). *Symptôme de l'enfant; enfant symptôme*. Paris: L'Harmattan.
- Sauret, MJ. & Zapata-Reinert, L. (2015b). L'éthique du cas : est-il possible de se régler sur l'éthique de la psychanalyse ? *Cahiers de psychologie clinique*, 44, 51-71. Doi : <https://doi.org/10.3917/cpc.044.0051>
- Sedat, J. (2009). Pulsion d'emprise. Introduction à la perversion freudienne. « *Che vuoi ?* », 32, 11-25. Doi: <https://doi.org/10.3917/chev.032.0011>
- Scilicet. (1970). Pour une logique du fantasme. *Scilicet*, 2/3, 223-273.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet: perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, (dir.), (pp. 81-90) *Recherches en EPS: bilan des perspectives*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Thouvenin, D. (1999). Propriété/propriétés du cas en psychanalyse. In P. Fédida et F.Villa (pp. 103-120). *Le Cas en controverse*. Paris: PUF.
- Widlöcher, D. (1990). Le cas singulier. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 42, 285-302. Doi : <https://doi.org/10.3917/dunod.chagn.2014.02.0243>
- Winnicott, D.W. (1989). *Processus de maturation*. (J. Kalmanovitch, trad.). Paris: Payot (Édition originale publiée en 1970).
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146. Doi: <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>
- Zizek, S. (1998). Le sujet interpassif. Centre Georges Pompidou Traverses, <https://www.lacan.com/zizek-pompidou2.htm>, mise en ligne le 05/10/1998. Consulté le 07/07/2020.

Tradução e revisão gramatical: Maria Clara de Almeida Chagas

E-mail: tiakal@yahoo.com

Recebido em dezembro de 2020 – Aceito em outubro de 2021.