



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA PSICANÁLISE NOS
CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

ROBERTO MIELKE

Presidente Prudente – SP
2013

**CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA PSICANÁLISE NOS
CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO**

ROBERTO MIELKE

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Carmen Lúcia Dias.

371.33
M631c

Mielke, Roberto

Concepção docente sobre o ensino da psicanálise nos cursos de psicologia: um estudo de caso. / Roberto Mielke.-- Presidente Prudente, 2013.
83 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste:
Presidente Prudente – SP, 2013.

Bibliografia.

Orientadora: Carmen Lúcia Dias

1. Psicanálise educação. 2. Ensino Superior.
3. Psicologia. 4. Professores formação. I. Título.

ROBERTO MIELKE

CONCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O ENSINO DA PSICANÁLISE NOS
CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 12 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Dias
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Raquel Rosan Christino Gitahy
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Francisco Hashimoto
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Assis - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que atravessados pela causa analítica, se empenham em seu ensino e sua transmissão apesar das adversidades que encontram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles pelo incentivo, os quais foram extremamente necessários em muitos momentos;

Em especial à Carmen Lúcia Dias, minha orientadora;

Agradeço aos sujeitos de pesquisa, pela disponibilidade;

À Célia dos Santos Silva, pelo incentivo e ajuda em alguns impasses do trabalho;

Sou grato aos componentes da banca, Dr. Francisco Hashimoto e Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy;

Ao Matheus Guiselini pela interlocução e leitura do trabalho durante boa parte deste percurso;

Agradeço aos professores que se dispuseram a dar as entrevistas e a Direção da IES pesquisada;

Agradeço também a todos os meus ex e atuais alunos.

RESUMO

Concepção docente sobre o ensino de psicanálise nos Cursos de Psicologia: um estudo de caso

Esta dissertação foi apresentada e defendida no Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

O ensino da psicanálise e sua inserção nos cursos de graduação em psicologia têm levado a reflexões, desde a criação da psicanálise com Freud. Com experiência da docência e supervisão em psicologia clínica, assim como da vivência em instituições de psicanálise cujo objetivo é formação de analistas, tais vivências despertaram inquietações sobre como se ensina a psicanálise, tendo em vista que muitos autores, desde Freud, levantam questões sobre a natureza de tal ensino, ressaltando os limites que este encontra dentro da academia. Isto em função das particularidades da psicanálise e de sua própria inserção na academia, especificamente no curso de psicologia. Portanto, o objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar o ensino da Psicanálise em um curso de graduação em psicologia onde se procurou identificar a partir dos docentes encarregados de disciplinas voltadas para a psicanálise, como estes concebem a sua inserção na academia e a natureza deste ensino, suas facilidades e limitações e quais os saberes docentes que norteiam a sua prática pedagógica. Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, apresentando desenvolvimento de um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos envolveram: Recolha de dados, utilizando entrevistas com roteiro semi-estruturado com três professores que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico no Curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do Estado de São Paulo; Análise documental, por meio da grade curricular e do Projeto Político Pedagógico do curso de psicologia envolvido na pesquisa; Análise e discussão dos dados obtidos, trabalhados por meio da interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentadas pelos pesquisados, as quais foram separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa. Os resultados obtidos sinalizaram que nenhum dos professores possui capacitação pedagógica voltada para o ensino superior e que estes buscam na prática, os alicerces necessários para a docência. Na especificidade da pesquisa, outro ponto em comum, na opinião dos professores, a análise pessoal e o estudo da psicanálise se configuram como um dos requisitos importantes para a docência de disciplinas de conteúdo psicanalítico. Apesar dos esforços envidados por estes professores para o exercício da docência sem um preparo mais especificamente pedagógico, é importante ressaltar que a IES deve oferecer de forma contínua, formação pedagógica para todo corpo docente.

Palavras-chave: Ensino de Psicanálise. Docência. Psicologia. Ensino superior.

ABSTRACT

Professors's conception about teaching psychoanalysis in psychology courses: a case study

This dissertation was presented and defended in a master's degree in education at the University of São Paulo-West area of concentration: Educational and training Institution of the educator.

Psychoanalysis teaching and its inclusion in undergraduate courses in psychology have led to reflections since the creation of psychoanalysis with Freud. Teaching and supervision in clinical psychology backgrounds as well as experience in institutes of psychoanalysis whose goal is the training of analysts brought up concerns about how to teach psychoanalysis, considering that many authors, since Freud, have raised questions about the nature of such teaching, and highlighted the limits that it faces in the academy, according to the particularities of psychoanalysis and its insertion in academy, specifically in psychology course. Therefore, the main objective of this research was to investigate the teaching of psychoanalysis in psychology undergraduate courses. We've tried to identify, from the professors in charge of subjects focused on psychoanalysis, how these professionals understand its insertion in academy, and the nature of this kind of teaching, its facilities, limitations, and what the professor's knowledge that guides their pedagogical practice are. This research was conducted according to the qualitative approach, and presented the development of a case study. The methodological procedures involved the following steps: 1. Data Collecting from interviews, following a semi-structured script, with three professors who teach subjects with psychoanalytic contents in Psychology Course of a private Higher Education Institution (HEI) in São Paulo state; 2. Documental analysis, through the curriculum and of the Political Pedagogical Project of the psychology course involved in this research; 3. Analysis and discussion about the data obtained, worked through the interpretation of the meaning of the responses (written or oral) made by respondents, which were separated by categories and axes, and related to the objectives proposed by the research. The results showed that none of the professors have any kind of pedagogical training focused on higher education and that they seek, in practice, the necessary foundations for teaching. In the specificity of the research, another common point, in the opinion of these professors, is the personal analysis and the study of psychoanalysis, which have become important requirements for the teaching of psychoanalytic content subjects. Despite the efforts of these professors to the teaching profession without a specifically pedagogic preparation, it is important to emphasize that the Higher Education Institution must continuously provide some pedagogic training for all teaching staff (professors).

Keywords: Psychoanalysis teaching. Teaching. Psychology. Higher Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Identificação do Perfil Docente	36
QUADRO 2- Eixos e Categorias	37
QUADRO 3- Grade curricular do Curso de Psicologia da IES pesquisada	52

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Concepção sobre docência	38
TABELA 2 - Inserção na carreira docente	40
TABELA 3 - Requisitos para a docência	42
TABELA 4 - Busca de conhecimentos para a docência	44
TABELA 5- A inserção da Psicanálise nos Cursos de Psicologia	46
TABELA 6- Importância da Psicanálise no Curso de Psicologia	47
TABELA 7- Diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica.....	49
TABELA 8- Concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise	50
TABELA 9- Carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico.....	51
TABELA 10- Inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular	53
TABELA 11- Conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s)	54
TABELA 12- Pré-Requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos Psicanalíticos	56
TABELA 13- Contribuição da sua disciplina na formação do aluno	57
TABELA 14- Requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo Psicanalítico	58
TABELA 15- Metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações.....	59
TABELA 16- Dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico	61
TABELA 17- Facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s).....	62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo Geral	15
2.2 Objetivos Específicos	15
3 REFERENCIAL TEÓRICO	16
3.1 Algumas Questões Históricas da Constituição da Psicologia e Psicanálise Enquanto Ciência	16
3.2 Freud e o Ensino da Psicanálise	18
3.3 Da Inserção da Psicanálise na Universidade	21
3.4 Algumas Considerações Sobre a Docência	26
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	30
4.1 Delineamento da Pesquisa.....	30
4.2 Sujeitos e Local da Pesquisa	30
4.3 Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados.....	31
4.3.1 Instrumentos de Recolha dos Dados	31
4.4 Caminho Percorrido	32
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	70
ANEXO.....	76
APÊNDICES.....	77

1 INTRODUÇÃO

A partir da experiência da docência e da supervisão em psicologia e da vivência clínica em instituições de psicanálise, cujo objetivo é formar analistas, pretendemos com esta dissertação levantar algumas questões em relação ao ensino da psicanálise no curso de graduação em psicologia.

Quando se pensa na formação do analista, a mesma ocorre a partir da demanda do candidato a analista, que se endereça a uma instituição onde pode desenvolver a sua formação, geralmente levando em conta, o ensino teórico, a supervisão clínica e a própria análise pessoal que, desde as recomendações de Freud, tornou-se indispensável, uma vez que um analista só pode autorizar-se a receber um paciente a partir de sua própria análise pessoal. Assim, essa formação tem como ponto de partida o desejo do próprio candidato.

No contraponto, quando se pensa no ensino da psicanálise dentro de um curso de graduação em psicologia, deve-se levar em conta que esse ensino encontra tanto os limites institucionais, quanto os da própria clientela, pois quando se busca um curso de psicologia o aluno não tem necessariamente um desejo voltado para a psicanálise, mas sim para a formação como psicólogo.

Ao longo de sua formação, o aluno encontra dentro da estrutura curricular, disciplinas de conteúdo psicanalítico, nas quais, alguns, acabam pela via de aproximação, despertando o desejo pela continuidade dos estudos em psicanálise. Contudo, quando se pensa em um ensino acadêmico, encontram-se limites para o ensino da psicanálise, e são esses limites que despertaram as questões que dirigem o presente trabalho.

[...] o ensino na graduação não supõe um saber prévio no aluno. Esta condição reforça a possibilidade de atribuição ao professor mestre de um saber absoluto, consistente, que se pode expor sem ambiguidades, mal entendidos, tropeços ou equívocos e ao qual faltaria a prova do não saber, do inconsciente no Outro, a garantia de que o saber do psicanalista não é senão suposto. (SANTOS, 2002, p.72)

A psicanálise nasceu a partir da experiência clínica de Freud, com a qual surgiu uma preocupação em relação aos sintomas neuróticos apresentados

por seus pacientes e o sofrimento psíquico deles. Ao amparar esses pacientes, na medida em que a palavra era o caminho para a busca de um entendimento sobre o adoecer e o seu sofrimento, Freud encontrou explicações em relação ao mal estar humano a partir do inconsciente, inaugurando um novo modo para entender o homem. Dessa forma, o método de investigação adotado pela psicanálise é o método clínico, diferenciado pelo modo de investigação se comparado ao da psicologia científica que procura mensurar a psique com seus experimentos de laboratório. Não se pode desconsiderar que o emergir da psicologia se fez a partir de um método positivista, o surgimento do primeiro laboratório de Psicologia ocorreu em 1878 na cidade de Leipzig (Alemanha), sob a coordenação de Wundt (FREIRE, 1997).

Esse novo modo de compreender o homem, inaugurado por Freud, implica em descentrá-lo da certeza cartesiana, trazendo consequências na transmissão e no ensino dessa nova ciência. Freud acreditava que este ensino só poderia ser ministrado de forma dogmática, pois faltava à universidade espaço para demonstrações práticas (FREUD, 1976).

Portanto, a psicanálise, como podemos extrair do próprio ensino de Freud, ao não se submeter às condições da realidade, inaugura um novo campo do saber: o campo do inconsciente, isto é, de um saber não objetivável. A partir dessa nova concepção, surgem algumas questões: como pensar, sob essa perspectiva, em um ensino de um saber não objetivável?

Os conceitos oriundos da nova técnica, ao serem extraídos de uma prática clínica inaugurada por Freud, vêm subverter os modos de compreender os fenômenos mentais da época. Assim, conceitos como inconsciente, pulsão, transferência, repetição, fundamentais da psicanálise, requerem um trabalho muito cuidadoso no processo de seu ensino, tendo em vista que aquilo que os caracteriza é o fato deles serem construídos a partir de uma prática clínica na qual a teoria se formaliza a partir dessa clínica e, por isso, não se fecha em uma objetivação positivista. Muitas vezes, o ensino da psicanálise cai em uma igualdade com relação ao próprio ensino dos conceitos da psicologia. Em relação a isso, Santos (2002) coloca que a inclusão da psicanálise nos cursos de psicologia pode descaracterizar a psicanálise à medida que pode se tomada como uma teoria da consciência ou mesmo ser incluída nas psicoterapias de reforço do eu.

Assim, apesar dos impasses surgidos da inserção da psicanálise na universidade, não se pode negligenciar o fato de que esta disciplina, atualmente, encontra-se totalmente incorporada aos cursos de psicologia, portanto estes têm uma função importante na sua divulgação e expansão. Hoje, destaca-se não somente dentro da perspectiva clínica, mas também como método interpretativo que permite a leitura de diferentes fenômenos onde o homem está inserido (ROMERA; ALVARENGA, 2010).

Importante, também, é a atuação do docente em sala de aula, pois é a partir dela que a transmissão da psicanálise acontece. A interação entre o educador e o educando deixa transparecer a autenticidade da educação, já que esta “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2003, p.84). Compartilhando da mesma ideia, Pimenta e Anastasiou (2008) diriam que “a aula não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos”.

Ao refletir sobre a natureza de tal ensino, a presente pesquisa teve como objetivo precípua investigar o ensino da Psicanálise no curso de graduação em psicologia e procurar identificar, a partir dos docentes encarregados de disciplinas voltadas para a psicanálise, como esses profissionais concebem a sua inserção na academia e a natureza desse ensino; suas facilidades e limitações; quais os saberes docentes que norteiam a sua prática pedagógica.

Esta pesquisa encontra-se organizada em cinco seções: na primeira, especificamente na introdução, foram descritos os motivos que despertaram o desejo de desenvolver tal projeto, ou seja, o objetivo geral e a justificativa para realizar esta pesquisa. Na segunda, foram colocados o objetivo geral e os específicos. Na terceira, foi exposta a fundamentação teórica que dá sustentação aos objetivos propostos. Nessa parte, especificamente, buscou-se desde as inquietações de Freud em relação à inserção da psicanálise na Universidade até os impasses que tal preocupação desse psicanalista suscita até hoje. Levaram-se em conta as diferenças entre a psicanálise e a psicologia e, conseqüentemente, os efeitos desta sobre o ensino da psicanálise. Na fundamentação teórica, foi necessária, ainda, levantar os fundamentos da carreira docente, desde as concepções docentes, como o início de carreira profissional e as metodologias de ensino, centrando-se no ensino superior. Na quarta foi especificada a Metodologia da Pesquisa, desde o delineamento, sujeitos pesquisados, local de realização da

pesquisa até os instrumentos utilizados na coleta de dados e o caminho percorrido. Na quinta foram descritos os dados obtidos e a sua discussão. E, por fim, na sexta parte, foram feitas as considerações finais.

Portanto, a expectativa ao realizar este trabalho foi a de que ele possa contribuir para repensar o ensino da psicanálise nos cursos de graduação em psicologia.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar o ensino da Psicanálise em um curso de graduação em psicologia.

2.2 Objetivos Específicos

- Verificar as concepções sobre a docência dos professores do curso de graduação em psicologia;
- Identificar a concepção desses profissionais acerca do ensino de psicanálise no curso de graduação em psicologia;
- Analisar a concepção docente sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas disciplinas de conteúdo psicanalítico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Algumas Questões Históricas da Constituição da Psicologia e Psicanálise Enquanto Ciência

Demarcar algumas questões históricas faz-se necessário no seguimento deste trabalho, procurando delimitar a constituição da psicologia enquanto ciência, assim como o surgimento da psicanálise, ressaltando a diferença entre essas duas ciências.

Atentando-se para a apropriação que a Psicologia, enquanto ciência vem fazendo dos conceitos e achados da Psicanálise, muitas vezes as pesquisas e pressupostos teóricos desta última, ao serem incorporados aos conceitos teóricos da chamada “psicologia psicanalítica” dentro dos cursos de graduação em psicologia, correm o risco de sofrerem uma descaracterização. Essa descaracterização ocorre quando há um manejo inapropriado dos conceitos emprestados da psicanálise, em virtude de serem ministrados fora de um contexto próprio para a sua compreensão.

Ao refazermos o percurso histórico da constituição da psicologia enquanto ciência, compreendemos que esta nasce em condições diferentes da psicanálise, uma vez que a psicologia surge a partir de pesquisas em laboratórios e a psicanálise surge a partir de uma clínica que antecede a teoria.

Logo, temos que a psicologia propriamente dita busca, nos métodos das ciências da natureza, encontrar o estatuto de cientificidade, como nos coloca Japiassu (1975, p.45): “não podemos negar que o nascimento da psicologia científica se deu num clima intelectual banhado pelo positivismo contiano [...]”. Assim, o método experimental passa a ser o que permite o controle dos aspectos do homem que são passíveis de mensuração, ou seja, a psicologia deve estudar problemas relacionados à sensação, percepção, raciocínio, sentimento e inteligência. São estes os primeiros objetos de estudo da psicologia, os quais podem ser submetidos ao controle experimental.

Em 1878, surge o primeiro laboratório de psicologia experimental em Leipzig, sob a coordenação de Wundt. O objetivo deste laboratório era o de submeter os processos mentais aos métodos experimentais e quantitativos, os quais pertenciam às outras ciências, ou seja, às ciências da natureza, pois

somente através deste método era possível o reconhecimento de uma disciplina como científica, estes eram os critérios de cientificidade da época (FREIRE, 1997).

Partindo deste tronco iniciado por Wundt, observa-se a ramificação das chamadas escolas de psicologia. Cada uma delas possui critérios próprios, surgindo umas em oposição às outras. Das cinco grandes escolas (Funcionalismo, Estruturalismo, Gestalt, Behaviorismo e Psicanálise), apenas duas subsistem a partir do século XX, o Behaviorismo e a Psicanálise (FREIRE, 1997).

Vale ressaltar que, apesar de muitos manuais de história da psicologia entenderem que a psicanálise é uma das escolas de psicologia, torna-se importante observar que a mesma nasce em condições diferentes, ou seja, ela não está vinculada à academia na sua origem; quando se salienta academia, entende-se que a psicologia alicerça sua base científica no método experimental, desde sua constituição enquanto ciência, buscando a sua comprovação em laboratórios como exposto anteriormente (FREIRE, 1997).

Observa-se que nos cursos de graduação, como aponta Santos (2002, p.1), “[...] artificialmente alguns redatores de manuais incluíram a psicanálise entre as teorias e sistemas de psicologia, na pós-graduação enfatiza-se a diferença entre psicanálise e psicologia”.

Quando se pensa na questão do ensino da psicanálise nos cursos de psicologia, assim como da própria inserção destes conteúdos à estrutura curricular, não podemos deixar de observar uma tendência de objetivação dos conceitos de psicanálise, perdendo assim sua originalidade, o que é uma característica da própria psicologia. Quanto a isso, Santos afirma que “a inserção da psicanálise no campo da psicologia contribui para diluir a teoria e a prática da psicanálise no terreno difuso das teorias da consciência e das psicoterapias de reforço do eu.” (SANTOS, 2002, p.1).

Portanto, trabalhar esses conceitos tão próprios da teoria da psicanálise requer certos cuidados, tanto epistemológicos quanto clínicos, pois a pluralidade de suas manifestações e mesmo a sua construção aponta para o movimento inerente à própria psicanálise, pois a trama dos conceitos é extraída da prática clínica.

Figueiredo e Vieira, em seu artigo “A Supervisão: do saber sobre psicanálise ao saber psicanalítico”, levantam questões referentes ao conhecimento em psicanálise, o que reflete no modo como tratar este ensino:

Para psicanálise o saber é imperfeito e inconsciente em si. O conhecimento é formado não mais por tijolos compactos e invariáveis quanto à sua consistência, seja participando da construção de uma casa ou de um arranha-céu teórico, e sim por um tecido de elementos conceituais em que a objetivação é apenas uma de suas dimensões. (FIGUEIREDO; VIEIRA, 1997, p.3).

É importante ressaltar que, na originalidade do pensamento freudiano, o ponto central de seu ensino é marcar a divisão do sujeito, entendendo o sujeito na perspectiva da psicanálise, como o sujeito do inconsciente, o que vem implicar em dois campos do saber: o da razão e o do inconsciente. Vale destacar, ainda, que este saber do inconsciente é diferente de um saber sobre o inconsciente, o qual se remete ao saber da consciência, no entanto, este último está para a ordem da racionalidade, ao passo que o saber sobre o inconsciente trata do particular, ou seja, a clínica freudiana prioriza a singularidade de cada indivíduo, dando lugar ao sujeito do inconsciente.

Tais questões tangem os impasses no qual o ensino da psicanálise esbarra, ou deveriam esbarrar, dentro da universidade, tendo em vista as peculiaridades de sua natureza incomum.

3.2 Freud e o Ensino da Psicanálise

Data de 1919 a preocupação de Freud (1976) com relação ao ensino da psicanálise nas universidades. Em seu trabalho “Sobre o Ensino da Psicanálise nas Universidades”, no qual discute sobre essa possibilidade, Freud questiona quais os benefícios, tanto para a psicanálise como para a universidade, com relação à inclusão da psicanálise nos cursos de medicina? O autor sugere que a psicanálise pode prescindir da universidade para a sua existência, pois ela encontra seu modo de subsistência nas instituições ou nos grupos que têm como objetivo estabelecer um lugar para pesquisa, estudos e divulgação da psicanálise.

Estas instituições já estavam marcadas no desejo do criador da psicanálise, como consta no texto “História do Movimento Psicanalítico” de 1914. Ele fundou uma sociedade oficial com o intuito de preservar a psicanálise dos “abusos que esta podia sofrer tão logo tornar-se popular” (FREUD, 1974a, p. 56). Esta sociedade oficial é a “Associação Psicanalítica Internacional”.

Freud faz referência a esses abusos em um trabalho intitulado “Psicanálise Silvestre” de 1910. Neste texto, Freud aponta, a partir do relato de uma paciente, os desvios da práxis e da teoria da psicanálise criada por ele, desvios estes praticados por um médico, o qual tinha atendido uma paciente que procurou por Freud posteriormente. Esse médico falava em nome da psicanálise sem, no entanto, ter conhecimento da clínica psicanalítica, mas referendava sua prática a partir do que acreditava serem os achados da psicanálise, mostrando tanto desconhecimento teórico quanto prático. Salienta Freud: “não é bastante, pois, para um médico saber alguns dos achados da psicanálise; ele deve também estar familiarizado com a técnica se ele deseja que seu procedimento profissional se oriente por um ponto de vista psicanalítico.” (FREUD, 1974b, p.212).

Freud, ainda no mesmo texto de 1914, aponta que em função do boicote que a psicanálise estava sofrendo por parte da ciência oficial, “[...] seria conveniente os partidários da psicanálise se reunirem para uma troca amistosa, e para apoio mútuo.” (FREUD, 1974a, p.57).

O objetivo desta associação era o de “promover e apoiar a ciência da psicanálise fundada por Freud, tanto como psicologia pura como em sua aplicação à medicina e às ciências mentais [...]” (FREUD, 1974a, p. 57). Ao apontar a fundação dessa instituição, o intuito é tentar demarcar o que Freud pretende quando afirma que a psicanálise pode prescindir da universidade para a sua existência, e que a psicanálise tem um método próprio de ensino, este ensino deveria ser transmitido a partir de discussões clínicas com psicanalistas já experientes na teoria e na prática da psicanálise.

No entanto, retomando a discussão sobre o ensino da psicanálise na universidade, Freud (1976, p. 218), em 1919, no trabalho supracitado, levanta o problema de como se daria a inserção desse ensino na “estrutura educacional regular”. Ele ressalta que a universidade, certamente, teria muito a ganhar com a inclusão da psicanálise em sua estrutura, pois os moldes de ensino da psicologia

médica centram-se sempre na psicologia acadêmica e na psicologia experimental, as quais deixam a desejar na formação dos estudantes. Sendo assim, a psicanálise conseguiria, com os seus achados, lançar conhecimentos que poderiam ir além dos fenômenos descritivos ensinados pela psicologia acadêmica. No entanto, ele adverte que “esse ensino, na verdade, só pode ser ministrado de maneira dogmática e crítica, por meio de aulas teóricas; isto porque estas aulas permitirão, apenas, uma oportunidade muito restrita de levar a cabo experiências ou demonstrações práticas.” (FREUD, 1976, p.219).

Logo, se a psicologia positivista tenta descrever o fenômeno, a psicanálise busca entender o que está para além da descrição do fenômeno, procura entender o que existe de subjetivo nisto que se perde na descrição objetiva do fenômeno. Entendia Freud, então, que faltava à universidade um espaço para demonstrações clínicas da prática da psicologia, diferentemente de experimentos de laboratório, o que para ele só era possível, naquele momento, dentro da Associação Internacional de Psicanálise – IPA (FREUD, 1976).

Neste sentido, a psicanálise ficaria mais como um campo de saber que poderia contribuir para pesquisa, servindo também a outros ramos do conhecimento e não se restringindo somente ao campo da medicina ou da psiquiatria. Este ponto é ressaltado por Freud em seu trabalho “O Interesse Científico da Psicanálise” (1913), no qual coloca que a psicanálise é um procedimento clínico, porém aponta seu interesse científico em outros campos da ciência, em que abre uma contribuição à pesquisa frente a outros fenômenos humanos (FREUD, 1976).

Partindo da premissa da própria formação de um psicanalista, a universidade não ofereceria as condições necessárias para o aprendizado da psicanálise propriamente dita, levando-se em consideração a verdadeira prática da psicanálise, pois a formação deste estaria realmente ligada às instituições encarregadas de tal tarefa (FREUD, 1974a).

Porém, é incontestável a presença da psicanálise na universidade e que é preciso aprendê-la na sua especificidade. Nesse contexto, Millot (1987, p. 39), a propósito da Educação e da Psicanálise, propõe que se deve "saber o que se está fazendo quando se educa, já que não se faz o que se quer: eis a esperança que Freud suscitou".

3.3 Da Inserção da Psicanálise na Universidade.

Observa-se, hoje, que é pela via da clínica, pelo menos no que diz respeito aos cursos de graduação em psicologia, que a psicanálise faz a sua entrada, não tendo, necessariamente, um lugar claro e estabelecido. É de forma quase 'clandestina', isto é, incorporada à estrutura curricular, que acaba por ser tomada como uma psicologia de base analítica, descaracterizando o que realmente é da clínica psicanalítica.

Nos cursos de graduação, a maioria das disciplinas ainda mantém nomes da psicologia clínica, mas o conteúdo programático é eminentemente da teoria psicanalítica. Já existem disciplinas explicitamente referidas à psicanálise pela reforma curricular de vários cursos, mas isso não altera a relação com o saber. (FIGUEIREDO, 2008, p. 245).

Quando se toma o sentido da clandestinidade, parte-se do pressuposto que os conteúdos da psicanálise encontram-se incorporados às disciplinas dos cursos de psicologia, disciplinas estas que não levam propriamente o nome de psicanálise, tais como: Psicologia da Personalidade, Psicologia do Desenvolvimento, Teorias e Técnicas Psicoterápicas caindo, muitas vezes, numa "igualdade", como se pudéssemos entendê-las como a própria psicanálise.

Em relação à inserção da psicanálise nos cursos de graduação, o artigo de Aguiar (2000), "Psicanálise e Universidade: das relações entre a Psicologia clínica e a Psicanálise na França", permite observar que a psicologia clínica tem um papel fundamental na divulgação e expansão da psicanálise na França, ao passo que a psicanálise contribui com os seus fundamentos, dando uma identidade à psicologia clínica. Todo esse processo se dá a partir do ensino da psicanálise nas universidades, e os responsáveis por este eram os psicanalistas, os quais acabaram ocupando o lugar de docentes em psicologia clínica dentro das universidades.

Em nossa realidade, observa-se fenômeno semelhante. A psicanálise faz sua entrada na universidade pela aproximação de psicanalistas dentro das academias. Considerar esse movimento faz-se necessário porque desperta reflexões que podem contribuir para a manutenção da originalidade do

pensamento freudiano, ao mesmo tempo em que pode referendar a formação de profissionais de psicologia.

O primeiro contato com esse ambiente costuma ser uma surpresa para os psicanalistas, pois se trata de um ambiente ao qual não estão habituados, distantes da clínica e mais próximos das questões teóricas e da pesquisa sobre temas de psicanálise. Porém, na universidade, todo conceito deve ser explicitado e discutido, com estabelecimento de distinções e cuidado com a precisão que costuma direcionar opostamente à liberdade na escuta do paciente (MEZAN, 2002).

Retomando a questão histórica, no Brasil, da inserção da psicanálise na universidade, constata-se que a criação do curso de psicologia clínica na Universidade de São Paulo (USP), em 1954, tem como um dos seus convidados para essa implantação, Durval Marcondes, um dos nomes proeminentes na divulgação da psicanálise no Brasil. Constata-se assim que é sob a influência da psicanálise que se dá o início da formação de várias gerações de psicólogos (VALE, 2003).

Assim, observa-se, partindo da Psiquiatria, como se dá, a princípio, a entrada da psicanálise no Brasil e, depois, gradativamente, foi sendo incorporada aos cursos de psicologia, buscando dar aqui, também, uma identidade mais clara à psicologia clínica.

Atualmente, ocupando as cátedras nas instituições de ensino, observamos um número significativo de psicólogos clínicos e mesmo praticantes da psicanálise. Estes, por sua vez, apresentam um discurso diferente daquele apreendido nas academias, e a natureza de tal discurso é uma aquisição da experiência clínica e das instituições que se propõem a estudar e formar psicanalistas como nos moldes propostos por Freud. A consequência dessa formação 'não acadêmica' é a necessidade de adequar a práxis da psicanálise ao discurso acadêmico, o que exige do docente uma constante reflexão de seu fazer e, assim, que adapte os conteúdos de disciplinas a modos específicos de ensino.

Ainda com relação à presença da psicanálise na universidade, é importante ressaltar que, hoje, ela não se encontra somente nos cursos de graduação, pois, a partir da década de 80, ela se expande para os cursos de pós-graduação e passa a ocupar um lugar importante para o desenvolvimento de

pesquisas. Segundo Mezan (2002), esse movimento começa primeiro no Rio de Janeiro e em São Paulo; depois, expande-se a outras universidades.

Durante a inserção, considerando-se a entrada do psicanalista ocupando o lugar daquele que ensina em um curso de graduação, Figueiredo (2008) diz que:

Na experiência universitária com a psicanálise, temos diferentes inserções no ensino. Nos cursos de graduação, só é possível um saber sobre a psicanálise, não há como alterar isso. O que se pode fazer é recolher os efeitos de um primeiro contato com a psicanálise para cada um. Um psicanalista que se encontra na função de ensinar estará marcado pelo que a psicanálise nos ensina e, portanto, pode recolher os efeitos desse ensino em vez de reduzir os alunos a unidades de valor com suas notas e seus deveres de casa. (FIGUEIREDO, 2008, p. 245).

Com relação ao ensino, a mudança de posição daquele que ocupa o lugar de analista para a posição do professor traz consequências, pois, como nos aponta Rosa (2001):

[...] o professor universitário precisa ocupar o lugar daquele que sabe, do mestre que transmite o conhecimento ao aluno, que de fato não sabe, e procura adquirir todos os conteúdos das diferentes disciplinas. Ao tornar-se professor, o psicanalista precisa fazer um movimento no sentido de colocar-se no lugar do mestre, diferente do que está acostumado, para poder traduzir aos alunos os conceitos psicanalíticos. Na Educação o saber é objetivo, por isso demanda avaliações, provas e notas. (ROSA, 2001, p.3).

Nesse campo, é necessário não apenas um saber sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também um saber que possibilite a mediação do conhecimento. Assim, torna-se necessário e fundamental, para o ensino da psicanálise, que o conhecimento de um professor encontre-se sustentado na questão de “como se ensina determinado conteúdo?”.

Witter (2008), em seu artigo “O Ensino de Psicanálise: perspectiva de produção”, constata que a maioria dos trabalhos voltados para o ensino da psicanálise estão centrados no resgate histórico da inserção da psicanálise dentro da academia, contribuindo com questões mais de natureza histórica do que realmente pensar quais as adequações práticas do docente sobre o ensino da psicanálise. Assim, a autora aponta a carência de trabalhos “[...] direcionados ao que, ao como, a quanto e a quando ensinar psicanálise no meio universitário.” (WITTER, 2008, p.175).

Mas quando se pensa no ensino da psicanálise, deve-se estar advertido que, ao transmitir os conteúdos da psicanálise, o professor deve levar em conta que está mobilizando conteúdos não explicitados de seus alunos, o que pode gerar algum tipo de impedimento e mesmo resistências dos alunos à teoria.

Freud nos ensinou que o racional mergulha no emocional, que a inteligência também nasceu da necessidade de compreender as vicissitudes que envolvem a relação do homem com o contexto governado pelas paixões, que o conteúdo manifesto de uma ideia se ancora numa complexa rede de desejos e de pensamentos latentes. Nada mais justo, pois, do que aplicar sua ideia da ciência as concepções que sua disciplina afirma terem um valor de verdade universal. (MEZAN, 2000, p. 54).

Em entrevista concedida ao Prof. Dr. Manoel Tosta Berlink e publicada na revista *Psicanálise e Universidade da Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)*, Fédida (1997, p.64), posiciona-se em relação à questão de como ensinar a psicanálise, isto é, de uma pedagogia específica para a psicanálise, assim, apresenta-nos a ideia da integração dos conceitos, dentro do quadro de uma psicologia geral, trabalhar o conceito dentro de outras teorias e colocá-lo em confronto com a concepção psicanalítica, mas adenda:

[...], para mim, o essencial é o contato com os textos, ou seja, de um lado, tem-se um tipo de apresentação de pedagogia da psicanálise de um ponto de vista enciclopédico e, de outro, o que é a meu ver, a prova mais interessante – a exposição de jovens estudantes a experiência de leitura de determinados textos. Aprender a ler os textos. [...] esta é uma leitura que deve permitir-lhes descobrir o que tem de novo na abordagem psicanalítica, mas ao mesmo tempo é uma leitura que deve permitir que situem um texto em sua história, em sua ideologia. (FÉDIDA, 1997, p.64).

O ensino da psicanálise, fora do contexto da formação analítica, tem ocupado muitos psicanalistas, porém, a universidade acaba tendo um papel importante na sua divulgação, não somente no âmbito de uma formação clínica, mas também como um campo fecundo para a pesquisa.

A criação do curso de especialização em Teoria Psicanalítica da PUC de São Paulo, em 1994, teve como ponto de partida formar novos pesquisadores em psicanálise (COELHO JUNIOR, 1997). Ainda, quando se pensa na

psicanálise em uma perspectiva social, Bock, Furtado e Teixeira (1998) apontam que:

É comum imaginarmos a Psicanálise acontecendo num consultório com um paciente deitado no divã, até porque esta tem sido tradicionalmente, a sua prática. Porém coexistindo com isto, é possível observar o esforço de estudiosos no sentido de ampliar o raio de contribuição da Psicanálise aos fenômenos sociais, como a violência e a delinquência, por exemplo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1998, p.76).

Dentro dessa mesma proposta, aponta-nos Hermann (1994), citado por Romera e Alvarenga (2010):

[...] a capacidade de a psicanálise produzir saber sobre qualquer fenômeno humano. Tal autor, a situa como eixo do conhecimento sobre o homem a partir do centro de sua humanidade fragilidade. Destaca o método interpretativo como fundamental para a sua práxis, independente do lugar onde se efetiva. (ROMERA; ALVARENGA, 2010, p.190).

Ainda com relação aos impasses sobre o ensino da psicanálise na Universidade (LAPLANCHE apud LOWENKRON, 2000, p.3) que este:

[...] decompõe-se em dois aspectos: um individual e o outro social ou político. Em relação aos indivíduos, ensinar a psicanálise na universidade choca-se, por definição, com a não-especialização dos alunos e, de um modo mais preciso, no que se refere à análise, com o fato de não ser exigido dos estudantes que sejam analistas ou analisandos. O que significa e quais as consequências de falar de análise aos não necessariamente analisados?. (LAPLANCHE apud LOWENKRON, 2000, p.3).

Isto, para Laplanche, não parece ser impedimento, pois ele acredita na possibilidade de existir um ensino da psicanálise fora dos domínios de uma análise, pautando-se no fato de que o processo de autoanálise também ocorre fora do contexto de uma análise.

Ainda com relação a esse ensino, ou mesmo à inclusão da psicanálise na universidade (COELHO JUNIOR, 1997, p.74), mas isto em relação aos cursos de pós-graduação, já que estes cursos “não têm por objetivo formar analistas [...] não devemos confundir cursos de teoria psicanalítica, nas universidades, com cursos de formação em psicanálise”.

3.4 Algumas Considerações Sobre a Docência

Ser professor é estar comprometido com a missão contínua de educar para a construção e edificação do saber e do conhecimento do indivíduo. Freire (2011) coloca que o ensino necessita de educadores que reconheçam que educar envolve não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação ética dos educandos e que estas se encontram inseparáveis. Educadores que se percebam e percebam os educandos como sujeitos no processo histórico e, dessa forma, no processo educativo. Poderíamos afirmar também que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (LIBÂNEO, 1994, p.17).

Roldão prefere falar da “ação de ensinar”, tomando-a como uma ação inteligente, respaldada pelo domínio seguro de um saber, na qual entende o ato de ensinar “[...] como a especialidade de fazer ensinar alguma coisa a alguém.” (ROLDÃO, 2007, p. 95). Ideia também compartilhada por FREIRE (2009, p.25), o qual salienta que "não há docência sem discência", pois "quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado".

Essa afirmação vem ao encontro de outra fala bastante significativa do mesmo autor (2003, p.69) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Mediação essa que se funde no respeito mútuo e no diálogo.

A dialogicidade institui-se como um fator importante para a educação do indivíduo e todo processo educativo só é válido quando educador e educando estão juntos. Segundo

Gadotti (2001, p.83):

[...] a verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum. Caso contrário, a verdade a que se chega é ingênua, não crítica e criticizada. O outro sempre está presente na busca da verdade. Esse segundo passo leva à solidariedade. O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém. (GADOTTI, 2001, p.83).

A introdução do ensino da psicanálise se dá no ensino superior, mais precisamente no curso de Psicologia, então é importante que descrevamos a atuação do professor nesse âmbito. A carreira do professor universitário é descrita por Kanter (1997) como uma carreira profissional, assim sendo, possui certas peculiaridades :

A estrutura de carreiras profissionais é definida por habilidades ou ocupação, sendo a posse de conhecimentos valiosos um fator chave na determinação do status ocupacional, e a reputação o recurso básico do indivíduo. O 'crescimento' da carreira de profissionais não consiste necessariamente na ascensão profissional, como é para os corporatas, e o 'avanço' não tem o mesmo significado. Ao contrário, aqueles que estão seguindo carreiras profissionais podem manter o cargo e o mesmo título por um longo período. As oportunidades do formato profissional, então, envolvem a chance de ter tarefas cada vez mais exigentes, ou desafiadoras, ou importantes, ou recompensantes, que exigem um exercício maior das habilidades que são o que são o que o profissional tem a oferecer. (KANTER, 1997, p. 99).

Em relação à docência no ensino superior, Masetto (2003) ressalta que esta exige competências próprias e específicas que, quando desenvolvidas, trazem a esta atividade uma conotação de profissionalismo, requerendo atenção especial às necessidades dos discentes, norteadando a sua prática no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor universitário é fundamental, pois ele é o elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Quanto à competência, Demo (1998) a define como:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade (DEMO, 1998, p.13).

Ainda em relação à concepção docente, Pimenta e Anastasiou, ressaltam a importância do processo de docência como um contínuo desenvolvimento profissional:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.259).

Com a constatação do processo de desenvolvimento pessoal e institucional, verifica-se o favorecimento acerca da discussão em relação à

educação continuada, um serviço que referencia a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade. Assim, sua preparação pedagógica busca um espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários. (VASCONCELOS; AMORIM, 2008).

As autoras ainda consideram que:

A função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para o delinear do saber pensar como condição subjetiva do homem de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade. (VASCONCELOS; AMORIM, 2008, p. 5).

A contínua busca pela formação e aprendizagem durante o processo da docência é chamada por Tardif (2010) e Gauthier et al. (2006) de saberes experienciais. Na concepção de Tardif, os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2010, p.38). Esses saberes resultam de um processo de construção individual ao mesmo tempo em que são compartilhados por meio de processos de socialização profissional. Partindo desse pressuposto, a interação entre os professores gera um processo de valorização e de reconhecimento dos saberes de uma classe e não de um profissional em específico (TARDIF; LESSARD, 2011).

Entretanto, para Gauthier et al. (2006), para que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber característico, é preciso que os saberes experienciais dos professores sejam averiguados por meio de métodos científicos e, posteriormente, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores. Essa ideia, a respeito da necessidade de que se validem os saberes experienciais dos professores, é que possibilita a construção de uma teoria da pedagogia.

Diante da problemática na formação do profissional docente, Libâneo (2001, p.86-87) coloca a dificuldade do docente em relação ao aprender a pensar, ou seja, “[...] dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar”.

Diante disso, cabe às IES, Instituições de Ensino Superior, propiciarem formas de aprimoramento profissional que potencializem as competências cognitivas e, por conseguinte, enriqueçam as experiências de aprendizagem.

A seguir, será apresentada a metodologia da presente pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Delineamento da Pesquisa

Com o objetivo de investigar o ensino da Psicanálise nos cursos de Psicologia, esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, cria um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzidos em números. Ainda da autora, por meio desse método, acredita-se ser possível aprofundar-se no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos fenômenos humanos que fazem parte da realidade social do ser humano que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida. Essa realidade vivida, no universo dos significados, não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), em uma pesquisa qualitativa em educação pode-se questionar os sujeitos da investigação com o objetivo de perceber como os entrevistados experimentam e como interpretam suas experiências.

Uma abordagem do tipo estudo de caso para uma pesquisa qualitativa é o modo específico de coletar, organizar e analisar dados com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007).

4.2 Sujeitos e Local da Pesquisa

Para realizar a investigação, foram utilizadas entrevistas com professores que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico no Curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do Estado de São Paulo.

O critério de escolha dos entrevistados foi norteado de acordo com o objetivo da pesquisa, ou seja, professores que ministram disciplinas de psicanálise no Curso de Graduação em Psicologia na IES pesquisada.

Os professores participantes desta pesquisa foram denominados “Sujeitos A, B e C” para garantir o sigilo e o anonimato.

A pesquisa foi realizada no curso de Psicologia em uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do Estado de São Paulo.

4.3 Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados

4.3.1 Instrumentos de recolha dos dados

A recolha de dados foi realizada por meio de uma entrevista, com um roteiro semi-estruturado para professores dos cursos de Psicologia que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico e, assim, procurou-se obter informações sobre as concepções destes sobre a docência e sobre o ensino de psicanálise no curso de psicologia.

A entrevista, para Marconi e Lakatos (2006), é um procedimento usado na investigação social para coletar dados, ou ajudar no diagnóstico, ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um colóquio entre duas pessoas, em que uma delas vai passar informações para a outra. A entrevista proporciona “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.92).

A entrevista semi-estruturada permite-nos um diálogo maior entre os agentes envolvidos no processo investigativo, permitindo assim “perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas.

Em um primeiro momento, foi realizado um pré-teste para efeito de compreensão e assimilação do sentido das perguntas propostas, além de possíveis falhas na formulação das questões. As incoerências, complexidades, ambiguidades ou linguagem inacessível poderão, dessa forma, ser evitadas (MARCONI; LAKATOS, 2006). O pré-teste foi realizado com dois professores dos referidos cursos, que não são sujeitos da pesquisa. Não foram evidenciadas falhas nas questões nem necessidades de reformulá-las.

Foi utilizada também a análise documental, por meio das grades curriculares e do Projeto Político Pedagógico do curso de psicologia envolvido na pesquisa.

A análise documental ou o uso de documentos em pesquisas gera uma riqueza de informações que, em suma, justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. No entendimento de Cellard:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Outro ponto justificável para o uso de documentos em pesquisa é que este permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, conceitos, grupos, conhecimentos, mentalidades, comportamentos e práticas (CELLARD, 2008).

4.4 Caminho Percorrido

O primeiro contato com a universidade pesquisada se deu em novembro de 2011, quando foi solicitada previamente a autorização do diretor do curso (Apêndice A) para a realização da pesquisa. Neste encontro, apresentou-se o projeto de pesquisa e os documentos necessários para a assinatura do diretor e, posteriormente, foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e da Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) da Universidade do Oeste Paulista.

O projeto de pesquisa e todos os documentos necessários para o seu cadastramento foram entregues nas duas instâncias supracitadas no dia

17/12/2011. Em seguida, foi cadastrado no CEP e na CCPq sob nº 1086, assim o projeto foi avaliado e aprovado na data de 16/04/2012 (Anexo).

Após essa aprovação, o primeiro contato pessoal com os sujeitos da pesquisa foi realizado somente em março de 2012. Na ocasião, foi explicado aos professores o objetivo do trabalho, a metodologia utilizada e também foi deixado o projeto de pesquisa aprovado à disposição deles para leitura.

As entrevistas com os três professores foram agendadas previamente, e individualmente, em dias diferentes. No dia da entrevista, cada professor foi abordado em seu local de trabalho, em horário previamente combinado.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas. Rosa e Arnoldi (2006) concluíram, em suas pesquisas, que a gravação é um procedimento comum, utilizado com naturalidade, desde que o entrevistador se certifique de que o entrevistado se sentirá à vontade, não comprometendo suas respostas quando diante de microfones. Quanto aos meios de registros, os mais utilizados, atualmente, têm sido as gravações.

Como exposto na página 31 foi realizado um pré-teste da entrevista, para efeito de compreensão e assimilação do sentido das perguntas propostas, além de poder identificar possíveis falhas na formulação das questões para eventuais reformulações. Com o objetivo de possíveis reformulações, o pré-teste foi realizado com dois professores de outra instituição de ensino e os mesmos não são sujeitos da pesquisa.

Oliveira (2008) revela a importância de se realizar um pré-teste e/ou sondagem para identificação de possíveis falhas quanto à redação das questões. Essas falhas podem apontar imprecisão na formulação do questionário, revelando ambiguidade, ou ainda deixar o respondente exausto pela complexidade ou grande quantidade de questões.

No dia da entrevista, inicialmente, o professor entrevistado preencheu, a próprio punho, a primeira parte da entrevista; informações a respeito de suas características gerais (pessoais e profissionais). A seguir, a entrevista semi-estruturada aplicada foi composta de dezessete perguntas e teve duração de aproximadamente 30 minutos.

Todos os professores concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Em relação à natureza da pesquisa, Guareschi e Jovchelovitch (1994) afirmam que a coleta exige longas entrevistas semi-estruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais. A análise, centrada na totalidade do discurso, é demorada e, conseqüentemente, esses estudos têm utilizado pouco sujeitos. Trata-se, assim, de designar os sujeitos da pesquisa de “sujeitos genéricos” que, se devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.

Os dados obtidos foram trabalhados por meio da análise de conteúdo apresentada por Bardin, que consiste na interpretação do significado das respostas (escrita ou oral) apresentada pelo pesquisado. Ou seja, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2011, p. 50). Portanto, o objetivo “[...] da análise de conteúdo é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar estes indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2011, p. 52).

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. As respostas colhidas dos entrevistados foram separadas por eixos e categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada a partir de entrevistas semi-estruturadas, onde foi possível captar como os sujeitos concebem a ação docente, dentro da especificidade deste projeto, ou seja, sobre o ensino da psicanálise. As entrevistas foram estruturadas com o primeiro tópico voltado para os dados de identificação e posteriormente organizado em três eixos: Qualificação Profissional, Concepção sobre o ensino de psicanálise e Prática Pedagógica (ensino de psicanálise).

Além da realização da entrevista com os professores pelo pesquisador, foram utilizadas as grades curriculares e o Projeto Político Pedagógico do curso de psicologia envolvido na pesquisa.

A seguir, seguem a apresentação e a discussão acerca dos dados.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As entrevistas foram realizadas com três professores que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico na IES pesquisada, vale ressaltar que tais disciplinas estão voltadas especificamente para transmitir os fundamentos básicos da psicanálise para o desenvolvimento das atividades práticas que serão realizadas nos estágios ao final do curso.

Como mostra o Quadro 1, os professores participantes desta pesquisa foram denominados “Sujeitos A, B e C”. Dos três professores entrevistados, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade dos mesmos varia entre 41 e 54 anos, todos são solteiros. Quanto à formação acadêmica, dois deles possuem mestrado; um, especialização. Os três referem não possuir cursos de capacitação pedagógica, ou seja, nenhuma formação específica para a docência. Os Sujeitos A e B possuem formação em psicanálise, o Sujeito A possui curso de especialização e o sujeito B, formação continuada em uma instituição voltada para o ensino da psicanálise, o Sujeito C não realizou nenhuma formação específica em psicanálise. Quanto ao tempo de docência, o Sujeito A atua como docente há 10 (dez) anos, o Sujeito B há 22 (vinte e dois) anos e o Sujeito C há 09 (nove) anos no ensino superior, entretanto, antes, exerceu a atividade docente no ensino médio por 03 (três) anos. O tipo de contrato de trabalho dos 03 (três) docentes com a IES é de regime parcial, permitindo-lhes exercer outras atividades além da docência, práticas voltadas para a psicologia clínica, ou seja, todos atuam como psicólogos clínicos, com ênfase em psicanálise.

QUADRO 1- Identificação do Perfil docente.

	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
Sexo	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	41	54	42
Estado Civil	Solteira	Solteiro	Solteira
Formação Acadêmica	Mestrado	Especialização	Mestrado
Capacitação Pedagógica	Não	Não	Não
Formação psicanalítica	Sim, especialização, 360 horas.	Sim, formação em Instituição.	Não
Tempo de docência IES	10 anos	22 anos	09 anos
Docência em outro nível de ensino	Não	Não	Sim, Ensino Médio, durante 03 anos.
Contrato com a IES	Parcial, 22 horas	Parcial, 30 horas	Parcial, 35 horas
Disciplinas de conteúdo psicanalítico ministradas no curso.	Clínica Psicanalítica I e II, 7ª/8ª Termo, 4 horas semanais.	Fundamentos da Psicanálise I e II, 4º/5º Termo, 4 e 2 horas semanais	Fundamentos da Psicanálise II, 2 horas semanais.
Outras Disciplinas	Psicologia Desenvolvimento II e Diagnostico Psicológico Adulto, Supervisão Processos Clínicos.	Estágio em Processos Clínicos, Diagnóstico Psicológico Infantil e Estágio em Psicodiagnóstico.	Estágio em Promoção de Dinâmica de Grupo, Saúde Mental e Trabalho, Psicologia Aplicada ao Esporte e Processo de Gestão.
Função administrativa na IES	Não	Não	Não
Atua como Psicólogo	Sim, Psicologia clínica.	Sim, Psicologia clínica.	Sim, Psicologia clínica.

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

De acordo com o Quadro 2, os resultados obtidos para análise dos dados foram divididos em três eixos principais: Qualificação Profissional, Concepção sobre o ensino de psicanálise e Prática Pedagógica (ensino de psicanálise). Dentro desses três eixos, foram formadas dezessete categorias, com as informações apresentadas a seguir, em conjunto com a sua análise.

QUADRO 2 – Eixos e Categorias

Eixos	Categorias
I-Qualificação Profissional	1 Concepção sobre docência (Q1)
	2 Inserção na carreira docente (Q2)
	3 Requisitos para a docência (Q3)
	4 Busca de conhecimentos para a docência (Q4)
II – Concepção sobre o ensino de psicanálise	1 A inserção da Psicanálise nos Cursos de Psicologia (Q5)
	2 Importância da psicanálise no curso de Psicologia (Q6)
	3 Diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica (Q7)
	4 Concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise na percepção do docente (Q8)
	5 Carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico (Q9)
	6 Inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular (Q10)
	7 Conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s) (Q11)
	8 Pré-Requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos psicanalíticos (Q12)
	9 Contribuição da sua disciplina na formação do aluno (Q13)
III – Prática Pedagógica (ensino de psicanálise)	1 Requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico (Q14)
	2 Metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações (Q15)
	3 Dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico na percepção do docente (Q16)
	4 Facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s) (Q17)

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Eixo I – Qualificação Profissional

Categoria 1 – Concepção sobre docência

De acordo com Masetto (2003), a docência no ensino superior exige competências próprias e específicas que, quando desenvolvidas, trazem a essa atividade uma conotação de profissionalismo, requerendo uma atenção especial às necessidades dos discentes, norteador a sua prática no processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor universitário é fundamental, pois é este o elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem.

Segundo Pimenta e Anastasiou, o processo de docência do ensino superior é:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

A seguir, a Tabela 1, mostra a Concepção sobre docência.

TABELA 1 – Concepção sobre docência

Concepção sobre docência	Frequência
Despertar no aluno o gosto pelo apreender.	2
É um processo contínuo de diagnóstico e transmissão de informação.	1
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na categoria 1, Concepção sobre docência (questão 1), os professores clarificam qual sua concepção sobre a docência. Os *Sujeitos A e B* compreendem a docência como forma de despertar no aluno o gosto pelo apreender. O *Sujeito A* enfatiza também o próprio gosto pelo saber, pois,

[...] talvez possa encantar os outros a querer saber. Não especificamente o que você fala, mas a forma como você expressa isso, para o discente, eu acho que é o mais importante. (*Sujeito A*).

Ideia também compartilhada pelo *Sujeito B* que coloca:

Docência é ter a capacidade de ensinar algo a alguém, [...], ajudar o aluno a ser agente no seu processo de crescimento e aprendizagem. E perceber as particularidades dos alunos. (*Sujeito B*).

Para o *Sujeito C* a docência é:

Não só a capacidade didática, de transmitir informações, mas a capacidade de apreender as características do grupo, [...] contexto em que este grupo esta inserido. [...] a docência implica também em uma interlocução, onde você primeiro precisa perguntar, quais são as dúvidas.

Partindo do pressuposto no qual o grupo esta inserido, Ghedin (2006), faz referência ao conhecimento, que quando relacionado o pensamento crítico, permite que ao aluno amadureça com novas descobertas sobre si, os outros e, em especial, o mundo, momento que, sua existência passa a ter sentido.

Categoria 2- Inserção na carreira docente

Como visto anteriormente, os sujeitos entrevistados na presente pesquisa, quando iniciaram na carreira docente, não possuíam nenhuma formação específica para a docência.

Para Huberman (2000, p. 39), “o exercício da profissão docente inicia-se no momento em que o professor começa a sua prática, ou seja, é o contato inicial com as situações da sala de aula”. Segundo o autor, o docente inicia uma fase de sobrevivência diante da complexidade da profissão, uma mistura de seus ideais e a realidade da sala de aula, como também, vivencia angústias, frustrações e ansiedades ao se deparar com as várias dificuldades relacionadas às questões pedagógicas, transmissão de conhecimentos, problemas com alunos e a associação entre teoria e prática.

Em uma universidade, os primeiros anos de docência podem ser decepcionantes, diante das dificuldades, muitos fraquejam, pois percebem que os obstáculos são muitos (SIMENDINGER et al., 2000).

A experiência profissional no exercício da docência no ensino superior possui valor relevante, pois sozinha não se basta. A carreira demanda ao indivíduo, apropriação de planejamento e desenvolvimento da mesma (LACOMBE, 2002).

No entanto, a formação do professor universitário, segundo Pimenta e Anastasiou (2008), na maioria das vezes é restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Exige-se pouco em termos pedagógicos, pois o conhecimento prático é decorrente do exercício profissional.

Freire (2011, p.53) trabalha com a perspectiva do ser incluso atuante no desenvolvimento profissional contínuo, ou seja, um “sujeito atuante, o inacabamento do ser”. Nesse contexto, o autor entende a formação inicial como sendo auto formativa, desde que o professor se conscientize que a ação docente, além de reflexiva, propicia, também, um processo de ensino e de aprendizagem, à medida que o professor tem clareza da sua capacidade de elaborar seu saber.

A Tabela 2 mostra a inserção na carreira docente.

TABELA 2 – Inserção na carreira docente

Inserção na carreira docente	Frequência ¹
Gosto pela docência	1
Oportunidade	3
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Quando questionados sobre “como” e “por quê” de sua Inserção na carreira docente (questão 2) os três sujeitos responderam que a docência surgiu como uma oportunidade de emprego, porém, apenas o *Sujeito B* revelou seu desejo pela docência.

Sempre tive vontade de ser docente, ser professor, já no segundo grau comecei um processo de identificação com a disciplina de História. Tornou-se um ideal. Depois que terminei a faculdade surgiu-me a oportunidade de uma seleção para professor em uma Universidade Estadual. (Sujeito B).

Os *Sujeitos A* e *C* compartilham da mesma forma de inserção na carreira docente:

Foi por acaso, nunca imaginei ser professora na minha vida. [...] comecei um mestrado que abriu a oportunidade de começar a lecionar. (Sujeito A).

Em se tratando da formação inicial do professor, Sacristán (1995, p. 66) defende a importância de uma ação docente reflexiva e considera relevante a interação entre professor e aluno, uma vez que o aluno é fundamental para o “aprender a ensinar”. O autor ainda considera que essa relação interativa dá suporte e valida o exercício profissional do professor com a própria vivência em sala de aula, pois “quando há tal interação, o docente assume uma função social com conotação valorativa maior em relação aos demais profissionais”.

Entretanto, deve-se considerar a ligação do aprender a ensinar e o preparo para começar a ensinar, pois:

¹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Embora se atribua ao nível de aprender a ensinar, a efetivação do jeito peculiar de cada professor atuar, bem como a conferência de uma identidade em permanente mutação, é o segundo nível, ou seja, a preparação para começar a ensinar, que refere-se a formação inicial e ao processo de aprendizagem para o início do exercício docente. (ZEICHNER, 1993, p. 55).

A docência no ensino superior envolve, muitas vezes, a somatória de experiências significativas construídas, por vezes, à base do erro e acerto o que nem sempre garante ao professor e ao aluno sucesso na trajetória formativa. Nesse contexto:

Certamente os professores iniciantes têm expectativas sobre suas carreiras, mas há indicadores de que estas nem sempre estão ligadas à condição da boa docência. Para ela não foram preparados e nem sempre refletem sobre o sentido da relação entre ensino e pesquisa. Por outro lado, não encontram nos ambientes que os acolhem uma cultura de valorização das práticas pedagógicas. Sua progressão funcional também pouco depende dessa avaliação. Ao mesmo tempo precisam de um clima favorável ao seu desenvolvimento profissional. E este necessariamente inclui o reconhecimento de seus alunos. (CUNHA, 2011, p. 211).

Mizukami et al. (2002, p. 207) entende que “a formação do professor precisa ser concebida como um continuum, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida”. Corroborando a ideia, García (2008) defende a existência da transição do professor em formação para um professor autônomo, processo que ocorre devido às várias etapas de aprendizagem existentes no início da carreira docente, sendo este uma parte do continuum experiencial.

García (1999, p. 249) acredita que seria plausível a criação de “programas de iniciação na profissão docente”, pois:

Se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor. (VEIGA et al., 2000, p.190).

Categoria 3- Requisitos para a docência

O trabalho do educador vai além de simplesmente “treinar o educando no desempenho de destrezas”, o aluno precisa ser visto como ser social e sujeito da sua própria história (FREIRE, 2011, p. 15).

Compartilhando desse pensamento, Libâneo (1994, p. 17) reitera que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. (LIBÂNEO, 1994, p.17).

A seguir, a Tabela 3, mostra os Requisitos para a docência.

TABELA 3 – Requisitos para a docência

Requisitos para a docência	Frequência ²
Conhecimento	3
Capacidade	2
Compromisso	1
Flexibilidade	1
Total	7

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 3 - Requisitos para a docência questiona o docente em relação aos requisitos necessários para a docência. O quesito ‘Conhecimento’, foi unânime entre os três sujeitos.

O conhecimento necessita de um processo de busca contínua pelo saber, pois:

Só podemos alcançar o êxito através do conhecimento; e é na educação que buscamos adquirir, atualizar e usar novos conhecimentos. Recorremos a ela em suas diversas formas: presencial, à distância, através de tecnologia de informática, no

² Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

ambiente do trabalho, enfim em todos os momentos da vida. (SILVA, s.a, p. 1).

Em sua fala, o *Sujeito B* diz que, em primeiro momento, acreditou que apenas o conhecimento do conteúdo seria suficiente para a docência, porém, posteriormente constatou a necessidade de buscar formas de transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, Vasconcelos (2009) coloca que a docência necessita de:

Um profissional que conheça profundamente o campo do saber que pretende ensinar, detentor, no entanto, de necessário senso crítico e conhecimento da realidade que o cerca, para fazer uma análise criteriosa do conteúdo a ser transmitido e suficientemente preparado para, com base nesse mesmo conhecimento e amparado na complementaridade da perícia de seus pares, ser capaz de produzir um novo conhecimento, inovando e criando. (VASCONCELOS, 2009, p. 21).

Os *Sujeitos A* e *C* compartilham da mesma opinião no quesito capacidade. Ambos apontam a capacidade de ouvir e controlar os alunos, de inovar e de integração com outras áreas. Capacidades essas necessárias para o docente em sua prática diária, pois, no decorrer de suas atividades, surgem problemas que precisam ser sanados propiciando o bom desempenho do aluno em sala de aula.

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existente. (GÓMEZ, 1992, p. 100).

Uma aula deve ser construída na ação conjunta entre alunos e professores, nem dada, nem assistida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Os *Sujeitos A* e *C* deixam claro sua opinião em relação ao compromisso e à flexibilidade que devem ser dispensadas por parte do professor. A postura deste frente a essas duas práticas pode despertar o envolvimento do aluno no plano intelectual e afetivo.

Categoria 4- Busca de conhecimentos para a docência

Em relação à prática docente, Cunha (2006) coloca que análises realizadas sobre a docência no ensino superior, refletem sobre a formação da profissão frente seus saberes e competências nos espaços acadêmicos. Essa reflexão objetiva a compreensão da prática pedagógica e a busca da especialização em sua formação.

A Tabela 4 mostra a busca de conhecimentos para a docência.

TABELA 4 – Busca de conhecimentos para a docência

Busca de conhecimentos para a docência	Frequência ³
Domínio do conteúdo	1
Saber ensinar	1
Transmissão do conhecimento	2
Atualização e formação contínua	1
Estilo próprio de dar aula	2
Total	7

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na categoria 4 (questão 4) buscou-se compreender como os entrevistados buscaram conhecimentos para a prática docente.

Em um primeiro momento acreditava que bastava ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Com o passar do tempo fui descobrindo a necessidade de buscar modos de transmitir este conhecimento. (Sujeito B).

De acordo com os *Sujeitos A e C*, ambos tiveram aulas de didática na graduação, porém, ao iniciarem a prática docente, perceberam que o ensino antes obtido não fora suficiente, portanto, a docência foi adquirida com a prática em sala de aula.

³ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Como numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos. Os professores universitários afirmam que aprendem fazendo, já que na maioria dos casos, não viveram processos de formação específica para a docência. Reconhecem a necessidade de múltiplos saberes para o exercício da profissão, mas ao mesmo tempo, não assumem claramente o discurso da desprofissionalização, decorrente da falta de formação inicial para o magistério. Ainda que suas fragilidades digam respeito principalmente a saberes e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência (CUNHA, 2006). Muitos até demonstram “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.37).

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006).

E isto ainda pode se tornar problemático, pois os professores sem formação pedagógica, muitas vezes, repetem as práticas de professores que atuaram em sua formação inicial, os quais, por sua vez, agiam segundo o modelo tradicional de ensino, cuja a ênfase encontrava-se na transmissão de conteúdos por parte do professor que era o proprietário do conhecimento (AUSTRIA, 2009).

A IES pesquisada, especificamente seu instrumento de Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, na dimensão Ensino, meta 3.3.1.1., página 14, possui iniciativas como: “implantar gradativamente, por meio do Núcleo de Pedagogia Universitária - NPU, ações de desenvolvimento pedagógico continuado de gestores, docentes e discentes, a partir da promoção de vivências e cursos, em várias modalidades, a partir de 2008” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2008/2012) propiciando, assim, profissionais capacitados para seu compromisso acadêmico.

Além disso, nos anos 2009/2010/2011/2012 e 2013 foram realizados o Encontro Pedagógico de Docentes – ENPED, organizado pela Pró-Reitoria Acadêmica.

Eixo II- Concepção sobre o ensino de psicanálise

Categoria 1- A inserção da Psicanálise nos Cursos de Psicologia

Historicamente, quando se fala da inserção da psicanálise nas universidades brasileiras, constata-se que a criação do curso de psicologia clínica na Universidade de São Paulo (USP), em 1954, tem como um dos seus convidados para esta implantação, Durval Marcondes, um dos nomes proeminentes na divulgação da psicanálise no Brasil. Observa-se que é sob a influência da psicanálise que se dá o início da formação de várias gerações de psicólogos (VALE, 2003).

A seguir a Tabela 5 apresenta o conhecimento do docente com relação à história da entrada da psicanálise na Universidade.

TABELA 5 - A inserção da Psicanálise nos Cursos de Psicologia

A inserção da Psicanálise nos Cursos de Psicologia	Frequência
Não	2
Sim	1
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Na categoria 01 (questão 1), procurou-se investigar o conhecimento do docente com relação à história da inserção da psicanálise nas Universidades, especificamente nos cursos de graduação em Psicologia.

Apenas o *Sujeito B* diz ter conhecimento, afirmando ser pela inserção de profissionais da área clínica para assumirem disciplinas nesse curso.

Sim, isto se dá pela entrada de profissionais clínicos, psicanalistas que entram nas universidades como professores trazendo a psicanálise para os cursos de psicologia. (Sujeito B).

Sua afirmação vem ao encontro da colocação de Vale (2003, p. 113):

[...] a psicologia clínica iniciou-se, na Universidade de São Paulo, sob o signo da psicanálise, e , de forma mais ampla, a própria Faculdade de Psicologia teve importante participação de psicanalistas pioneiros em sua fundação. (VALE, 2003, p. 113).

O *Sujeito A* tem conhecimento apenas em relação à inserção da psicanálise no Brasil, enquanto que, o *Sujeito C* desconhece tal fato.

Categoria 2- Importância da psicanálise no curso de Psicologia

Em relação ao ensino da psicanálise na universidade, Freud (1974, p. 218) em 1919, levanta o problema de como se daria a inserção desse ensino na “estrutura educacional regular”. Ele ressalta que a universidade, certamente teria muito a ganhar com a inclusão da psicanálise em sua estrutura, pois os moldes de ensino da psicologia médica centram-se sempre na psicologia acadêmica e na psicologia experimental, os quais deixam a desejar na formação dos estudantes. Sendo assim, a psicanálise conseguiria, com os seus achados, lançar conhecimentos que poderiam ir além dos fenômenos descritivos ensinados pela psicologia acadêmica. No entanto, adverte que “esse ensino, na verdade, só pode ser ministrado de maneira dogmática e crítica, por meio de aulas teóricas; isto porque essas aulas permitirão, apenas, uma oportunidade muito restrita de levar a cabo experiências ou demonstrações práticas”. (FREUD, 1974, p.219).

A Tabela 6 mostra a importância da psicanálise no curso de Psicologia.

TABELA 6 - Importância da psicanálise no curso de Psicologia

Importância da psicanálise no curso de Psicologia	Frequência ⁴
Conhecimento de uma abordagem teórica	3
Importância do enfoque clínico	3
Permitir visão de homem em diferentes contextos	2
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

⁴ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

A categoria dois (questão 2), procurou-se explorar o quão relevante é a disciplina da psicanálise nos cursos de graduação em psicologia.

Os três sujeitos entrevistados apontaram que as disciplinas de conteúdo psicanalítico são de extrema importância na graduação em psicologia, dada sua amplitude. De acordo com o *Sujeito A*, a *“Psicanálise, dentre as outras linhas teóricas, é muito completa para pensar a dinâmica psíquica”*.

Os *Sujeitos B e C* dizem que essa disciplina permite ao profissional da área uma leitura da psique em diferentes contextos de atuação e *“busca entender o homem dentro de uma perspectiva diferente, nos diferentes contextos que esse homem está inserido”*. Na mesma direção, o *Sujeito C* diz: *“a psicanálise permite ao psicólogo, em todas as práticas, uma compreensão do inconsciente do sujeito”*.

Dentro dessa proposta de uma compreensão além da prática clínica, ou seja, o homem em diferentes contextos, como já citado anteriormente, a psicanálise possibilita ao profissional de psicologia entender e produzir saber sobre o homem nas diferentes frentes de atuação, constituindo-se em um método interpretativo em qualquer situação de trabalho do psicólogo (ROMERA; ALVARENGA, 2010, p.190). Nesta mesma linha (BOCK; ALENCAR; TEIXEIRA, 1998) colocam o interesse de muitos estudiosos em desenvolverem pesquisas e estudos levando a psicanálise para além dos consultórios, o que promove, assim, uma abrangência maior no seu raio de atuação e possibilita intervenções mais de cunho institucional e social.

Categoria 3- Diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica

A Tabela 7 mostra a diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica.

TABELA 7- Diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica

Diferença entre psicólogo e psicanalista ministrarem disciplina psicanalítica	Frequência
Sim, pela vivência prática e clínica da psicanálise	3
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 3 trata da diferença entre um psicólogo e um psicanalista ministrarem disciplinas de conteúdo psicanalítico, a resposta foi unânime. Todos os sujeitos apontaram que há uma diferença qualitativa no domínio e no ensino de tais disciplinas, devido à formação clínica de um psicanalista contrastar com a formação clínica de um psicólogo. O *Sujeito A* aponta que *“a psicanálise é uma vivência prática, vivência clínica, então uma pessoa que não tenha essa vivência, eu não sei como ela faria isso”*.

O *Sujeito B* sublinha a importância de ser um psicanalista para ministrar essas disciplinas: *“o psicanalista traz em sua formação a dimensão clínica da teoria, tanto pela análise pessoal como pela sua própria formação, dando um pouco mais de movimento à teoria”*. Por fim, o *Sujeito C* diz que o psicanalista *“tem condições de levar exemplos práticos da clínica psicanalítica, que é fundamental para ilustrar a teoria”*.

Quanto a essa questão, França Neto (2009) acentua que o fazer do psicanalista o coloca reiteradamente na tentativa de formalização do real, assim a conceitualização se expressa a partir de uma prática, dessa forma a psicanálise se vê obrigada a discutir e rediscutir seus tratamentos, rever o que parecia estabelecido como verdade.

Categoria 4- Concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise na percepção do docente.

A seguir, a Tabela 8 revela a concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise.

TABELA 8 - Concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise na percepção do docente.

Concepção do aluno sobre o ensino da Psicanálise na percepção docente	Frequência ⁵
Dificuldade por falta de leitura.	2
Falta de exercício de um pensamento psicanalítico	1
Falta de compromisso	1
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A quarta categoria (questão 4) procurou explorar, do ponto de vista do professor, como o aluno concebe a importância do ensino da psicanálise. O *Sujeito A* aponta que os alunos:

Têm uma ideia de que precisa ser uma pessoa inteligente demais para conseguir tal compreensão e que, isso é para poucos - e realmente é para poucos, pelo compromisso que as pessoas da psicanálise fazem consigo mesmo.

O *Sujeito B* também enxerga uma dificuldade inicial por parte dos alunos, mas ressalta que “*alguns se identificam mais com a teoria e acabam tendo mais facilidade*” e complementa dizendo que alguns “*demonstram muito interesse, mas também dificuldades por falta de leitura*”.

O *Sujeito C*, por sua vez, aponta que inicialmente existe a dificuldade do aluno em compreender a teoria, e diz que está se dá pela “*falta de exercício de um pensamento psicanalítico, que exige muitas vezes a simbolização, isto, para mim, depende da função docente de exercitar isso*”.

Com relação à formação teórica da psicanálise, Vale (2003) coloca-nos que Freud, ao iniciar o ensino teórico da psicanálise, percebe que esta surtia pouco efeito, ressaltando as resistências a esse ensino como algo muito próximo das resistências apresentadas pelos pacientes durante o tratamento. Isto coloca um limite à própria aprendizagem do ouvinte que, provavelmente, não esta somente na capacidade do professor, mas sim nos impedimentos apresentados pelos próprios alunos.

⁵ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Categoria 5- Carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico

A Tabela 9 mostra a carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico.

TABELA 9 - Carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico

Carga horária das disciplinas de conteúdo Psicanalítico	Frequência
Não satisfatório	1
Satisfatório	2
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 5 procurou esclarecer com o professor se a carga horária das disciplinas de conteúdo psicanalítico era suficiente para a formação do aluno. As respostas obtidas são divergentes. Para o *Sujeito A* “*Não. Se for uma formação para a vida, então nenhuma carga horária é suficiente para se formar em psicanálise*”. Podemos constatar que o sujeito citado entendeu a pergunta dentro de uma perspectiva de formação de psicanalistas e não de psicólogos, ao passo que o *Sujeito B* diz que “*para a formação do psicólogo, sim... pois o intuito das disciplinas de psicanálise não é formar analistas*”.

Do ponto de vista de Santos (2002, p. 72) “na graduação, o ensino se limita a transmitir as informações necessárias para que o futuro psicólogo escolha a orientação em que se especializará”. O *Sujeito C* considera “*Satisfatório dentro da carga horária do curso*”.

Outro ponto de vista semelhante ao de Santos (2002) é a posição de Coelho Junior (1997, p.74), ele afirma que: “[...] não devemos confundir cursos de teoria psicanalítica nas universidades, como cursos de formação em psicanálise”.

O quadro 3 apresenta a grade curricular da IES pesquisada, na qual consta as disciplinas de psicanálise.

QUADRO 3 - Grade curricular do Curso de Psicologia da IES pesquisada.

4º Termo		5º Termo	
Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INFANTIL	80	FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE II	80
PSICOLOGIA E PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	40	TEORIA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA	80
ÉTICA PROFISSIONAL	40	PSICOPATOLOGIA I	80
PSICOLOGIA EXISTENCIAL HUMANISTA	80	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DO ADULTO	80
INTRODUÇÃO A PSICOPATOLOGIA	80	ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO I	40
PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA	80	METODOLOGIA DE PESQUISA APLICADA À PSICOLOGIA	80
FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE I	80	ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO	40
6º Termo		7º Termo	
Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
PSICOPATOLOGIA II	80	ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO III	80
PSICOLOGIA DA SAÚDE	80	PSICOLOGIA APLICADA AO ESPORTE	40
PSICOLOGIA INSTITUCIONAL	80	CLÍNICA PSICANALÍTICA I	80
TEORIAS EM PROCESSOS GRUPAIS	80	PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO I	80
ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO II	40	ESTRUTURAS CLÍNICAS	40
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	80	DIAGNÓSTICO PSICOLÓGICO E MÉTODOS PROJETIVOS	80
PSICOFARMACOLOGIA	40	CLÍNICA COMPORTAMENTAL E COGNITIVA	80
8º Termo		9º Termo	
Disciplina	Carga Horária	Disciplina	Carga Horária
PSICODRAMA	80	PSICOLOGIA JURÍDICA	80
CLÍNICA PSICANALÍTICA II	80	HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA	80
PSICOLOGIA ESCOLAR	80	EST. SUP. ESPECÍFICO EM PROCESSOS CLÍNICOS I	133
PROCESSOS DE GESTÃO	80	EST. SUP. ESPEC. EM PROM. DE SAÚDE, TRAB. E EDUC. I	133
PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO II	80		
ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO IV	80		
10º Termo			
Disciplina	Carga Horária		
PSICOTERAPIA DE FAMÍLIA E GRUPO	80		
MOBILIDADE HUMANA E TRÂNSITO	40		
NEUROPSICOLOGIA	40		
EST. SUP. ESPECÍFICO EM PROCESSOS CLÍNICOS II	133		
EST. SUP. ESPEC. EM PROMOC. DE SAÚDE, TRAB. E EDUC. II	133		
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS (OPTATIVA)	40		

Fonte: QUADRO CURRICULAR (2013).

Categoria 6- Inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular

A Tabela 10 revela a inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular.

TABELA 10- Inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular

Inserção da(s) disciplina(s) na grade curricular	Frequência
Satisfatória	3
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A sexta categoria (questão 6) questiona se a inserção dessas disciplinas na grade curricular é satisfatória. Todos os Sujeitos entrevistados responderam positivamente à questão. Todavia, os *Sujeitos B e C* acrescentam uma justificativa semelhante com relação aos pré-requisitos necessários para cursar essas disciplinas. O *Sujeito B* deixa isso claro quando diz que “*na medida em que eles já têm uma noção das escolas de psicologia e das diferenças entre elas, isto possibilita aos alunos compararem os diferentes modos de entender o comportamento, possibilitando a eles escolherem as abordagens com as quais mais se identificam*”.

Constata-se a partir da grade curricular do curso investigado, que as disciplinas de conteúdo psicanalítico, encontram-se localizadas a partir do quarto termo do curso, possibilitando aos alunos a aproximação de uma das linhas teóricas da psicologia, para dar as bases que vão alicerçar suas escolhas futuras.

Categoria 7- Conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s)

A Tabela 11 mostra os conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s).

TABELA 11 - Conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s)

Conteúdos necessários contemplados e desenvolvidos na(s) disciplina(s)	Frequência
Sim	3
Total	3

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 7 indaga quais conteúdos necessários devem ser contemplados nessas disciplinas e, se eles estiverem, como estão sendo desenvolvidos.

A seguir, apresentamos as ementas das disciplinas ministradas pelos sujeitos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012):

FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE I

Ementa: Contexto histórico do surgimento da psicanálise e seus principais fundamentos a partir de Freud, tais como, o inconsciente, sexualidade, pulsão e recalque, e as principais contribuições dos teóricos dissidentes da psicanálise: Reich e Jung.

FUNDAMENTOS DA PSICANÁLISE II

Ementa: A teoria de Bion fundamentada na psicanálise Kleiniana; pressupostos teóricos de Melanie Klein; contribuições de Lacan e Winnicott.

CLÍNICA PSICANALÍTICA I

Ementa: Teoria método e técnica na clínica psicanalítica; diferenças entre psicoterapia e psicanálise; procedimentos do processo terapêutico; transferência e contratransferência; transferência para Lacan; interpretação em análise.

CLÍNICA PSICANALÍTICA II

Ementa: A disciplina contempla teorias e técnicas compreendidas pelo referencial teórico da Psicanálise e utilizadas em atendimentos clínicos de adultos, adolescentes e crianças. Mais especificamente, contempla algumas das principais construções teóricas elaboradas por Melanie Klein, Donald Winnicott e seguidores na abordagem psicanalítica e, também, contribuições relevantes desses autores no que se refere à evolução da técnica psicanalítica para tratamento de pacientes clínicos.

Para maior compreensão, vale ressaltar que os sujeitos ministram disciplinas diferentes na instituição de ensino, todas de conteúdo psicanalítico, sendo assim as respostas obtidas também são distintas.

O *Sujeito A* ministra as disciplinas de Clínica Psicanalítica I e II. Em clínica psicanalítica I, o Sujeito diz: *“o ponto chave desta disciplina é a questão da transferência, eles devem entender o conceito, mas esta compreensão que eles fazem é teórica e limitada”*. O mesmo ainda identifica essa limitação ao perceber que *“é muito difícil para eles entenderem o que é a transferência, se eles não conseguem viver isto no divã”*. Especificamente nessa disciplina, o Sujeito diz que tenta trabalhar *“com os textos de Freud mesmo, não tem outro meio de fazer isto. Leio com eles o texto e tento fazer um esquema de grupo de estudos”*.

O *Sujeito B*, na disciplina de Fundamentos da Psicanálise I, quanto ao conteúdo, trabalha desde o contexto histórico do surgimento da psicanálise, até os *“conceitos fundamentais como inconsciente, pulsão, recalque e sexualidade”* desenvolvidos a partir dos textos de Freud, procurando demarcar a própria construção dos conceitos para fugir da ideia de que são conceitos fechados. Isto parece ir de encontro com o que França Neto (2009) aponta:

A psicanálise trabalha nas cercanias das singularidades, da contingência, do real. Tentar esgotar um campo que se constitui a partir de singularidades, por meio do conceito (que tem pretensões universais), significa, de certa forma, comprometer aquilo que constitui sua essência. Ou seja, em princípio, toda vez que a academia tenta encarcerar dentro de suas premissas conceituais tanto a arte como a psicanálise, ela pasteuriza um pouco aquilo que distingue, singularmente estes dois campos. (FRANÇA NETO, 2009, p. 38).

O *Sujeito C*, na disciplina de Fundamentos da Psicanálise II, trabalha com dois autores – Melanie Klein e Bion – e procura *“trabalhar orientando textos das obras mais clássicas desses autores, orientando a leitura e propiciando a discussão”*.

Observa-se que os conteúdos, das disciplinas, apontados pelos sujeitos, estão de acordo com os contemplados no Projeto Político Pedagógico - PPP - do referido curso.

Categoria 8- Pré-Requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos psicanalíticos.

A seguir a Tabela revela os pré-requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos psicanalíticos.

TABELA 12- Pré-Requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos psicanalíticos

Pré-Requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdos psicanalíticos	Frequência ⁶
Psicologia do Desenvolvimento	3
Fundamentos da Psicanálise I	2
História das Ideias Psicológicas	2
Teorias e Sistemas em Psicologia	2
Bases Biológicas do Comportamento	1
Bases Filosóficas do Comportamento	1
Total	11

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A categoria 8 (questão 8) pergunta sobre as disciplinas que são pré-requisitos para as disciplinas de conteúdo psicanalítico e se estas são contempladas pela grade curricular da instituição de ensino em que trabalham. Os sujeitos entrevistados dizem que sim, isto é, que as disciplinas que julgam pré-requisitos são contempladas pela grade curricular.

O *Sujeito A* acredita que as disciplinas necessárias são: “Psicologia do Desenvolvimento” e “Fundamentos da Psicanálise”; o *Sujeito B* acrescenta “História das ideias Psicológicas” e “Teorias e Sistemas em Psicologia”; o *Sujeito C*, além das citadas anteriormente, insere as disciplinas de “Bases Filosóficas” e “Bases Biológicas do Comportamento” em sua resposta.

Categoria 9- Contribuição da sua disciplina na formação do aluno

A Tabela 13 mostra a contribuição da sua disciplina na formação do aluno.

⁶ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

TABELA 13- Contribuição da sua disciplina na formação do aluno

Contribuição da sua disciplina na formação do aluno	Frequência ⁷
Atuação clínica	3
Atuação institucional	1
Total	4

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 9 indaga qual a contribuição das disciplinas ministradas por cada sujeito e qual a contribuição destas para a formação dos alunos. Os sujeitos destacam a importância dessas disciplinas para dar sustentação à prática profissional dos futuros psicólogos.

O *Sujeito A* acredita que “se você quer ser um psicólogo clínico e escolher a psicanálise, não tem como não passar por aí.”, focando a parte do exercício clínico. O *Sujeito B* aponta que sua disciplina traz “uma possibilidade a mais na formação clínica do aluno, permitindo a ele uma atuação clínica dentro da abordagem”. O *Sujeito C*, além de destacar a formação clínica, acredita que:

A disciplina subsidia muito a formação do psicólogo em processos clínicos e também o trabalho do psicólogo no universo institucional mais variado possível, incluindo as organizações não propriamente ditas como metodologia de trabalho, mas análise institucional, análise de cultura organizacional e clima organizacional, isto voltado para todos os processos de promoção de saúde onde o psicólogo pode estar atuando.

Eixo III – Prática Pedagógica (ensino de psicanálise)

Categoria 1- Requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico.

A organização da sala de aula, uso do quadro negro, aulas expositivas, pesquisas, leituras, ensino de projetos, estudo de caso, recursos audiovisuais, entre outros, são estratégias de aprendizagem que constituem uma arte de decidir sobre um conjunto de disposições, que favorecem o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz (MASETTO, 2003).

⁷ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

A categoria 1 (questão1) questiona quais os requisitos teóricos práticos necessários que o professor deve possuir para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico.

A seguir a Tabela 14 mostra os requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico.

TABELA 14 - Requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico

Requisitos necessários para ministrar disciplinas de conteúdo psicanalítico	Frequência ⁸
Formação psicanalítica	2
Conhecimento da Teoria freudiana	1
Análise pessoal	2
Experiência clínica	2
Formação pedagógica	1
Total	8

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

Os *Sujeitos A e B* fazem alusão à continuidade de uma análise pessoal. O *Sujeito A* diz que o professor deve “*ter experiência clínica e análise, precisa estar em análise, capacidade de pensar hipóteses clínicas e estudar muito*”.

O *Sujeito B* acentua a questão de uma formação em psicanálise, além de “*alguma formação pedagógica que possibilite a ele uma adequação maior à realidade acadêmica*”. O *Sujeito C* ressalta os requisitos teóricos, além de:

Estudar a teoria Freudiana e os autores dos quais se propõe a trabalhar em sala de aula, bem como ter uma orientação da parte clínica; então, é importante que haja alguma experiência ou de análise pessoal ou de experiência clínica para poder ser docente numa disciplina de psicanálise.

Categoria 2- Metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações

⁸ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

A Tabela 15 mostra as metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações.

TABELA 15 - Metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações

Metodologias de ensino utilizadas nas aulas e avaliações	Frequência ⁹
Seminários	2
Casos clínicos	2
Avaliação escrita	3
Aula expositiva	1
Orientação de estudos	1
Avaliação continuada	2
Total	11

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A questão 2 indaga sobre quais metodologias de ensino o professor costuma utilizar, nas aulas, e como é realizada a avaliação.

O *Sujeito A* e *B* comungam da utilização de seminários. O *Sujeito A* utiliza a:

Discussão de textos com eles, seminários, leituras de textos. Não filmes, mas alguns recortes. [...] Muita experiência clínica para eles tentarem imaginar um pouco o que é a técnica, interpretação. Discussão de caso clínico, tento fazer isso na medida do possível.

Quanto à questão de um modelo pedagógico para o ensino da psicanálise, Fedida (1997, p.64) ressalta, como essencial, o contato dos jovens estudantes com os textos, o que permitiria a esses jovens descobrir o que tem de novo na psicanálise, a autora acentua essa pedagogia como uma pedagogia da liberdade, a qual não se trata de convencer o aluno, “[...] mas submetemos os espíritos à prova crítica de sua própria liberdade”. Essa posição parece vir de encontro com um dos aspectos da metodologia de ensino utilizada pelo *Sujeito A*.

⁹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

Quanto à avaliação, o *Sujeito A* diz colocar casos clínicos “*para eles tentarem reconhecer naquilo onde está a transferência, para eles tentarem reconhecer o fenômeno, e isso que tento fazer, mas é difícil avaliar isso*”.

O *Sujeito B* trabalha com “*aulas expositivas, seminários de discussão, articulação da teoria com casos clínicos, o que possibilita ao aluno uma compreensão melhor da teoria. A avaliação é continuada, avaliando a participação do aluno nas discussões e nas avaliações escritas, ou seja, provas*”.

Com relação à metodologia, o *Sujeito C* ressalta a “*orientação de estudos de textos, orientação de textos básicos, efetivamente discutidos na disciplina, e faço orientação de bibliografia complementar*”. No que diz respeito à avaliação, diz: “*normalmente com uma prova escrita para que se possa verificar compreensão dos conceitos e também a avaliação destes próprios estudos de textos durante as aulas, onde eles trabalham nos sub grupos*”.

Um psicanalista que se encontra na função de ensinar estará marcado pelo que a psicanálise nos ensina e, portanto, pode recolher os efeitos desse ensino em vez de reduzir os alunos a unidades de valor com suas notas e seus deveres de casa. (FIGUEIREDO, 2008, p.245).

Os professores costumam apresentar metodologias de avaliação que, segundo Figueiredo (2008), esbarram em uma contradição, pois acabam transformando o aluno em um valor de nota, ao invés de recolher os efeitos deste ensino, pois são avaliados pelo acúmulo de saber e não pelos efeitos que o ensino produziu neles.

Categoria 3- Dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico na percepção do docente.

A Tabela 16 revela as dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico.

TABELA 16 - Dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico na percepção do docente.

Dificuldades apresentadas pelos alunos para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico na percepção do docente.	Frequência ¹⁰
Dificuldade na compreensão da leitura	2
Dificuldade na compreensão da psicanálise	3
Total	5

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

A categoria três (questão 3) questiona se os alunos encontram dificuldades para cursar as disciplinas de conteúdo psicanalítico. Os três sujeitos comungam da opinião de que há uma dificuldade na compreensão de tais disciplinas.

O *Sujeito A* fala da dificuldade na compreensão da leitura apontando uma grande defasagem dos alunos. Consequentemente, há uma tentativa dos alunos apelarem para a autoreferência. Ele acrescenta, ainda, que não se trata somente da falta de leitura “*não só de psicanálise, mas sim, de leitura da vida. Eles não têm tradição e isso é um grande complicador*”.

Em relação à falta de leitura, Cristo (2008, p.2) coloca que:

Ler é a única forma de nos comunicarmos de igual para igual com o restante da humanidade, no tempo e no espaço. É nos escritos que desvendamos outras culturas, que compartilhamos a diversidade de ideias, vivências, sonhos e experiências. (CRISTO, 2008, p. 2).

Atualmente, o alcance da autonomia social e o desenvolvimento do ser só são possíveis com o entendimento e construção de mensagens diferentes (COLOMER; CAMPS, 2002). A falta de leitura é um problema de cunho social, mas que, conta com a ajuda do professor para resolvê-lo (SILVA, 2005) mediante o uso de estratégias para a formação de leitores e, com isso buscar com a leitura o prazer para tal como também a busca pelo conhecimento e a formação do senso crítico do sujeito (CRISTO, 2008).

Diante da dificuldade apontada pelos sujeitos da pesquisa pode-se considerar que “sem dúvida, aprender a ler para compreender e familiarizar-se com

¹⁰ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

todos os gêneros textuais é uma habilidade fundamental para toda a vida, dentro e fora da escola” (CRISTO, 2008, p. 4).

O *Sujeito B* fala da dificuldade de compreender a natureza mais subjetiva da psicanálise e tem uma opinião similar a do *Sujeito A* sobre a ausência do hábito de leitura. O *Sujeito C*, por sua vez, observa uma dificuldade inicial na compreensão, mas que, ao longo da disciplina, pode ser superada.

As dificuldades apresentadas pelos alunos, principalmente no que diz respeito às suas autoreferências, parecem vir de encontro com a falta de análise pessoal dos alunos, o que é um fator salientado por Laplanche (apud LOWENKRON, 2000). De acordo com ele, a particularidade do ensino da psicanálise, na Universidade, esbarra na não especialização dos alunos, de um modo mais claro, refere-se à falta de análise pessoal dos estudantes.

Categoria 4 - Facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s)

A Tabela 17 mostra as facilidades e dificuldades encontradas pelo docente para ministrar as disciplinas psicanalíticas.

TABELA 17- Facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s)

Facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s)	Frequência ¹¹
Capacidade do professor (Facilidade)	1
Gosto pela disciplina (Facilidade)	1
Boa compreensão do aluno ao longo da formação (Facilidade)	1
Cuidado com a transferência em sala de aula (Dificuldade)	2
Impossibilidade deste ensino (Dificuldade)	1
Heterogeneidade dos alunos (Dificuldade)	1
Falta de leitura dos alunos (Dificuldade)	1
Dificuldade inicial de compreensão do aluno (Dificuldade)	1
Total	9

Fonte: Dados trabalhados pelo pesquisador.

¹¹ Refere-se ao número de respostas dadas, e não à frequência de professores.

A questão 4 indaga sobre os facilitadores e dificultadores que os sujeitos se deparam para ministrar as disciplinas de conteúdos psicanalíticos. O *Sujeito A* pontua:

Como se ensina a psicanálise? Não se ensina a psicanálise como se ensina matemática. Não dá para fazer isso em sala de aula. A pessoa aprende psicanálise no divã. Assim ela consegue compreender muitos fenômenos que acontecem com ela e, a partir disso, dá-se a busca pelas leituras de psicanálise. É uma escolha de vida, por isso acho impossível ensinar psicanálise desse jeito. Mas tem que ter, não é? Mas é uma coisa que você fica muito frustrado, porque não alcança, não é? Não alcança...

Monteiro a partir das palavras de Freud, adenda que:

[...] como a universidade não dá conta de formar os profissionais em medicina, o que deve levá-los a procurar aperfeiçoamentos para suas formações, também no que se refere à psicanálise, o objetivo do ensino universitário seria de que o estudante aprendesse algo sobre a psicanálise e que aprendesse algo a partir da psicanálise. (MONTEIRO, 2002, p.1).

Assim este ensino limita-se a trazer informações aos alunos e não necessariamente uma formação em psicanálise.

A facilidade, posso dizer que é o gosto pela disciplina e pela transmissão da psicanálise. As dificuldades se apresentam muitas vezes no cuidado que se tem que ter na resposta das perguntas feitas pelos alunos, pois estas muitas vezes são de cunho pessoal. (Sujeito B).

Um ponto importante no que diz do ensino vem ao encontro com a colocação de Mezan (2000). Este coloca que o ensino de Freud suscita a ideia de que o racional não está dissociado do emocional e que mesmo o conteúdo manifesto de uma ideia encontra-se determinado por uma rede complexa de material inconsciente, assim se pode entender os impasses dos professores frente às questões apresentadas pelos alunos, mesmo de onde provêm essas questões.

O *Sujeito C* revela que as dificuldades estão ligadas às “*características heterogêneas de alunos, e de idade entre eles que, conseqüentemente, muda a geração de experiência de visão de mundo, de qualidade de sua formação escolar anterior, que são grandes dificultadores*”. Já as facilidades, de acordo com o *Sujeito C*, estão na capacidade do professor “*envolver os alunos ao interesse, eu acho que eu consigo mostrar para os*

alunos a finalidade e a importância de se compreender a leitura psicanalítica, fazendo com que eles pensem nisso na formação e atuação do psicólogo”.

Em relação às dificuldades encontradas pelo *Sujeito C*, Stein (2005, s.p.) coloca “que se precisa lançar mão de estratégias especiais para envolver a todos, para evitar que linguagem, metodologia e conteúdo se tornem inatingíveis para os mais jovens ou desinteressantes para os mais velhos”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações provocadas pela docência, mais especificamente em relação ao ensino da psicanálise, despertaram-me o desejo de investigar como esse processo se dá nos cursos de psicologia. Essa questão já vem sendo trabalhada desde Freud, com relação ao ensino da psicanálise nas universidades a qual ainda ocupa muitos praticantes da psicanálise que se encarregam de tal ensino, isto tendo em vista os limites e possibilidades tanto da sua inserção nos cursos de graduação.

A particularidade deste trabalho, por se tratar de um mestrado em educação, vem justamente pensar como é desenvolvido ou trabalhado o ensino da psicanálise nos cursos de graduação em psicologia, ou seja, se existe uma especificidade neste ensino.

O ensino da teoria psicanalítica, ou mesmo da psicanálise, leva a inquietações dessa natureza, na medida em que a sua inserção nos cursos de graduação em psicologia não deve ser negligenciada, uma vez que grande parte dos psicólogos graduados passa por algum tipo de ensino da psicanálise e, muitas vezes, interessam-se por essa disciplina e, dessa forma, buscam uma formação permanente na área.

Os questionamentos levantados, no início deste trabalho e no decorrer dele, promovem reflexões acerca das questões relativas ao ensino de um saber objetivável, que é próprio da constituição da psicologia, e um saber não objetivável, que é o da psicanálise, dada a sua própria constituição que se dá pela via da clínica. Essa questão é colocada por Santos (2002), ao afirmar que a inclusão da psicanálise na psicologia acaba confundindo a psicanálise, diluindo a originalidade da descoberta freudiana nas teorias da consciência e nas psicoterapias do ego.

Quando se tenta limitar a psicanálise dentro de uma ciência objetivável, ela perde a sua originalidade, distanciando-se do verdadeiro pensamento freudiano. Este é o risco que ela corre a partir de sua inserção na academia, risco este já aventado por Freud em 1919. Segundo ele, este ensino só poderia ser feito de maneira dogmática, uma vez que faltaria à universidade condições de demonstrações práticas com relação à teoria.

Não somente o ensino dos conceitos muitas vezes se perde na originalidade, mas quando uma pessoa voltada para uma formação em psicanálise, onde a mesma se alicerça a partir do interesse e do desejo de tal estudo, encontra-se em uma realidade diferente como a realidade dos cursos de psicologia, os impasses se apresentam desde o ensino e mesmo os processos de avaliação, onde a formalização acadêmica exige uma avaliação que acaba por transformar uma questão psicanalítica em uma nota onde o aluno tem que demonstrar um acúmulo de saber, mas mesmo o aluno ao encontrar-se em muitas situações, atravessados pelas questões pessoais acaba não tendo o rendimento exigido pela academia. Pois se observa que em muitos casos alguns alunos buscam o curso de psicologia para se entenderem melhor, um caminho muitas vezes enviesado onde aparecem muitas questões de ordem pessoal, e a academia não é o espaço adequado para tratar de tais questões. Este é uma das dificuldades apresentadas pelos docentes, com relação às perguntas dirigidas aos professores apresentarem questões pessoais o que denota a transferência com os professores e de que lugar muitas vezes deve ser respondido estas questões, do lugar do professor ou do lugar do analista.

É importante ressaltar que, no eixo da docência, apesar desses professores mostrarem, por meio da pesquisa, que aprenderam a docência pela própria prática, a formação como psicólogo já os capacita, de certa forma, para tal exercício, visto que, eles cursam disciplinas, tais como: Psicologia do desenvolvimento, da personalidade e da aprendizagem. Essas disciplinas permitem entender melhor o aluno, tal fato pôde ser observado a partir das falas dos professores, quando primam pela relação professor-aluno. Em outras palavras, esses professores concebem a prática docente como uma interação entre professor e aluno, na qual a função do professor não é apenas transmitir um conhecimento, mas levar o aluno a apropriar-se daquilo que está aprendendo e, conseqüentemente, tornar-se agente no seu processo de aprendizagem.

O que se percebe é que o início da carreira docente desses professores universitários ocorreu praticamente por acaso, como uma primeira oportunidade de trabalho *ou como uma opção a mais; não propriamente como uma opção pela docência. Isto é, professores especialistas com sua especificidade clínica que acabam por assumir disciplinas dessa natureza, ou*

seja, o ensino da psicanálise. Fato curioso é que um dos docentes relata que o desejo pela docência foi despertado por e durante um curso de especialização em psicanálise, o desejo de replicar o ensino que recebeu, ou seja, a vontade de transmitir a outros um saber. Essa afirmação do docente corrobora a importância de uma formação em psicanálise como um dos pilares para o ensino da psicanálise. Em se tratando da inserção na carreira docente, principalmente no ensino superior, muitos professores iniciam essa carreira por serem especialistas em alguma área de conhecimento, mas não têm, necessariamente, uma formação para a docência.

Quanto aos limites do ensino da psicanálise, uma das entrevistadas indaga-se, durante a entrevista, sobre a possibilidade de realmente ser possível ensinar essa disciplina, relatando que não se ensina a psicanálise como se ensina matemática. Na posição dessa professora, observa-se que o ensino da psicanálise não se sustenta como um saber objetivável, isto é, não existe um modelo para este ensino.

A formação pedagógica desses professores é praticamente incipiente, ou seja, não existe uma formação para a docência, eles acabam extraindo da prática e construindo, com isto, um modo de ensinar que, muitas vezes, é oriundo de suas formações e mesmo dos modelos de outros professores. A ausência dessa formação específica não parece ser demérito, até porque existe, nesses professores, uma preocupação real com o ensino. Assim, eles buscam em metodologias de ensino, de acordo com suas vivências e mesmo dentro das necessidades dos conteúdos, também em suas experiências clínicas e mesmo de formação, subsídios para as suas aulas. A posição desses professores com relação à prática docente vem ao encontro da ideia de Tardif (2010) sobre os saberes experiências, ou seja, saberes extraídos da experiência docente, tanto na prática de sala de aula, como na troca com seus pares e todo ambiente educacional, trazendo também experiências de vivências pessoais.

Os docentes procuram dar curso ao conteúdo programático, para isso buscam metodologias que superem as dificuldades encontradas, seja pela heterogeneidade, pela falta de prática de leitura ou mesmo de interesse dos alunos pelas disciplinas de psicanálise, apesar de saberem de sua importância para sua formação enquanto futuros psicólogos. Um dos professores, mesmo sabendo tratar-se de um curso de psicologia, com relação à carga horária das

disciplinas de conteúdo psicanalítico, afirma que a carga horária das disciplinas de psicanálise é insuficiente, entendendo como uma formação para a vida toda. Deve-se ter em mente que estas disciplinas ao fazerem parte do conteúdo programático do curso de graduação em psicologia, não pretendem dar condições para uma formação em psicanálise, mas sim levar ao conhecimento do aluno uma das linhas teóricas para que posteriormente ele possa fazer suas escolhas.

Outro ponto a destacar é que os três professores entrevistados apontam a análise pessoal como um dos requisitos para o ensino da psicanálise, além da vivência clínica por parte do docente, o que lhe possibilitaria trazer exemplos práticos que ajudariam o aluno a entender melhor a teoria.

Ainda dentro dos objetivos deste trabalho, foi possível observar que os professores entrevistados não destacam uma metodologia própria ao ensino da psicanálise, mas extraem de suas vivências práticas um caminho a ser percorrido no exercício da docência. Esses professores trazem, em comum, a metodologia de seminários e, também, a leitura de textos como algumas das possibilidades de ensino. As metodologias apresentadas por esses profissionais apresentam-se de acordo com aquilo que é exposto em seus planos de ensino, e fazem parte do Projeto Político Pedagógico - PPP - do curso de Psicologia.

Os entrevistados também apontam a diferença entre um psicólogo e um psicanalista ministrarem disciplinas de conteúdo psicanalítico. Eles afirmam que alguém como uma formação em psicanálise teria mais condições para desenvolver tal atividade, pois acreditam que um psicanalista tem maiores possibilidades de transmitir ao aluno os conceitos da psicanálise articulados à sua prática clínica, retirando, dessa forma, o caráter mais objetivável que esses conceitos adquirem quando são ministrados por um psicólogo sem formação psicanalítica, apesar de o discurso ser diferente na academia.

Embora sejam visíveis os esforços envidados por esses professores para realizarem o exercício da docência, mesmo sem um preparo mais especificamente pedagógico, é importante ressaltar que a Instituição de Ensino Superior deve oferecer, de forma contínua, uma formação pedagógica para todo corpo docente.

Por fim, acreditamos que este estudo poderá contribuir sobremaneira para a realização de outras pesquisas, pois levanta questões de ordem teórica e

prática relacionadas ao ensino da psicanálise no curso de psicologia, ainda que os entrevistados, de alguma forma, apresentem as inquietações que vêm ao encontro das questões levantadas pelos trabalhos revistos por esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. Psicanálise e universidade: das relações entre a Psicologia Clínica e a Psicanálise na França. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 215,241, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n1/a10v05n1.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

AUSTRIA, V. C. **Processos constitutivos da docência superior: saberes e fazeres de professores de Fisioterapia**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO JUNIOR, N. Teoria Psicanalítica na Universidade: Ensino e Pesquisa. Psicanálise e Universidade. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise da PUC-SP**. São Paulo: Núcleo, 1997. v.6.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar e compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.

_____. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: Tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Qualidade da educação superior: a Universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. v. 2. p. 201-212. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0135-3.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

CRISTO, J. L. **Estratégias para despertar nos alunos o gosto pela Leitura e assim, formar leitores para a vida Inteira**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/394-4.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FÉDIDA, P. Entrevista. *Psicanálise e Universidade. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise da PUC-SP*. São Paulo: O Núcleo. v.6, 1997. p.57-71.

FIGUEIREDO, A. C. Psicanálise e universidade: Reflexões sobre uma conjunção ainda possível. *Fractal Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 237- 252, jan./jun., 2008.

FIGUEIREDO, A. C.; VIEIRA, M. A. **A supervisão**: do saber sobre a psicanálise ao saber psicanalítico. 1997. Disponível em: <http://litura.com.br/artigo_repositorio/supervisao_pdf_1.pdf >. Acesso em: 13 maio 2011.

FRANÇA NETO, O. Ciência, Academia e Psicanálise. In: SANTOS, T. C. **Inovações no Ensino e na pesquisa em Psicanálise Aplicada**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FREIRE, I. R. **Raizes da Psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Paz e Terra, 2011.

FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1974a. (Obras Psicológicas Completas)

_____. **Psicanálise silvestre**. Rio de Janeiro: Imago, 1974b. (Obras Psicológicas Completas).

_____. **Sobre o ensino da psicanálise na universidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. 17. (Obras Psicológicas Completas).

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí:Unijuí, 2006.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor- a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

JAPIASSU, H. **Introdução a Epistemologia da Psicologia**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KANTER, R. M. **Quando os gigantes aprendem a dançar**: Dominando os desafios de estratégia, gestão e carreiras nos anos 90. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LACOMBE, B. M. B. O aluno de administração de empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na Grande São Paulo. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., Salvador. **Anais..** Salvador: ANPAD, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e a Gestão da Escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOWENKRON, T. **O ensino da psicanálise na graduação médica**. 2000. UNIFESP. Psiquiatria na prática médica. Disponível em: <http://www.unifesp.br/dpsiq/polbr/ppm/original3_02.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas Ed., 2006.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

MEZAN, R. **A conquista do proibido**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

_____. **Interfaces da Psicanálise**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MIZUKAMI, M.G.N. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e informação. São Carlos: EdUFCar, 2002.

MONTEIRO, E. A. Sobre uma especificidade do ensino da psicanálise na universidade: a formação de educadores. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online**... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032001000300034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 18 jan. 2013

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr, 2007.

ROMERA, M. L. C.; ALVARENGA, C. O ensino da psicanálise na universidade: do legado de um impossível à invenção de possibilidades. **Jornal de Psicanálise**. 2010, v. 43, n. 79, p. 187-199. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v43n79/v43n79a14.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2013.

ROSA, M. D. Psicanálise na universidade: considerações sobre o ensino de psicanálise nos cursos de psicologia. **Psicologia USP**, v.12, n. 2, p. 189-199, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642001000200016>. Acesso em: 04 fev. 2013.

ROSA, M. V. F. P. C.; CARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-93.

SANTOS, T. C. Do saber suposto ao saber exposto: a experiência analítica e a investigação em psicanálise. In: BEIVIDAS, W. (Org.). **A psicanálise e a pesquisa em Universidade**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2002.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola (pesquisas x propostas)**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, M. F. **A busca do conhecimento**. (s.a.). Disponível em: <www.portalabel.org.br/attachments/120_a_busca_do_conhecimento_por_MarleneFigueira.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012.

SIMENDINGER, E. et al..The career transition from practitioner academic. **Career Development International**, v. 5, n. 2, p. 106-111, 2000.

STEIN, M. **E agora, professor?** Heterogeneidade em sala de aula. 2005. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0068.html>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2008/2012**. Presidente Prudente: Unoeste, 2007. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/auniversidade/documentos/pdi2008-2012__.pdf>. Acesso em: 30 jan 2013.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. **Projeto Político Pedagógico. Curso de Psicologia**. Presidente Prudente: Unoeste, 2012.

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA. Faculdade de Psicologia. **Quadro Curricular**. Presidente Prudente: Unoeste, 2013. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/CursoGraduacao/Grade.aspx?codigo=13>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

VALE, E. A. N. **Os rumos da psicanálise no Brasil: um estudo sobre a transmissão psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 2003.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto. São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. Disponível em: <http://www.facape.br/textos/2008_002_a_docencia_no_ensino_superior_uma_reflexao.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

WITTER, G. P. O ensino de Psicanálise: perspectiva da sua produção. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, v.28, n.2. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?lng=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2011.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ANEXO


Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "**O ENSINO DE PSICANÁLISE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO**" cadastrado no PROGRAMA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PPG), na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) sob o número nº **1086** tendo como pesquisadora responsável a Profa. Dra. **CARMEN LUCIA DIAS** e o acadêmico **ROBERTO MIELKE** foi avaliado e **APROVADO** pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente-SP.

Presidente Prudente, 16 de abril de 2012.


Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq


Profa. Dra. Rosa Maria B. Nogueira
Coordenadora do CEP - UNOESTE

APÊNDICES

APÊNDICE A**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE
ENSINO SUPERIOR**

Eu, _____, aluno regularmente matriculado no Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista, venho pelo presente, solicitar a V.S^a, autorização para desenvolver, nesta instituição, a pesquisa intitulada “O ENSINO DE PSICANÁLISE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO”. A pesquisa objetiva investigar o ensino da Psicanálise nos cursos de Psicologia. Para realizar a investigação, serão entrevistados professores que ministram disciplinas de conteúdo psicanalítico no Curso de Psicologia de duas Instituições de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo. A entrevista será composta por questões semi-estruturadas, referentes à concepção sobre o ensino de psicanálise bem como a prática pedagógica necessária para a efetivação deste ensino.

Com a permissão dos entrevistados, as entrevistas serão gravadas, e em seguida serão transcritas. Após leituras repetidas das respostas da entrevista, elas poderão ser analisadas e discutidas através do cotejamento com a literatura encontrada. Serão separadas por categorias e relacionadas com os objetivos propostos na pesquisa.

Os professores a serem entrevistados deverão assinar um termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de participar da pesquisa.

No aguardo da atenção de V.S^a, renovamos nossos votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Nome do mestrando
Programa de Mestrado em Educação da UNOESTE
Presidente Prudente/SP
Fone para contato: _____
E.mail _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente/UNOESTE

Eu, _____, portador (a) do R.G. n.º _____, residente à Rua _____, n.º _____, bairro _____, na cidade de _____, telefone: (____)_____, autorizo minha participação na pesquisa “O ENSINO DE PSICANÁLISE NOS CURSOS DE PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO” .

Objetivo da pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo principal analisar o ensino da Psicanálise nos cursos de graduação em psicologia, procurando identificar a partir dos docentes encarregados de disciplinas voltadas para a psicanálise, como estes concebem a sua inserção nos cursos de graduação em psicologia e a natureza deste ensino; suas facilidades e limitações e quais os saberes docentes que norteiam a sua prática pedagógica.

A coleta de dados será realizada por meio de uma entrevista com um roteiro semi-estruturado com docentes encarregados de disciplinas voltadas para a psicanálise no curso de Psicologia em duas Instituições de Ensino Superior particular do Estado de São Paulo, as quais serão gravadas e em seguida transcritas, com a permissão dos entrevistados.

Potenciais riscos e incômodos:

Fui informado(a) de que o estudo não trará nenhum risco para a minha saúde e que minha identidade será preservada.

Seguro saúde ou de vida:

Eu entendo que não existe nenhum tipo de seguro de saúde ou de vida que possa vir a me beneficiar em função de minha participação neste estudo.

Liberdade de participação:

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação a qualquer momento sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo. Também entendo que a pesquisadora tem o direito de me excluir do estudo a qualquer momento.

Sigilo de identidade:

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, desde que fique resguardada a minha privacidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram das necessidades da pesquisa e se prontificaram a responder todas as questões sobre o experimento. Estou de acordo com minha participação no estudo de livre e espontânea vontade.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesq. Responsável

Nome: Dra. Carmen Lúcia Dias
Fone: (18) 3229 2077
E-mail: carmenlucia@unoeste.br

Assinatura do Pesq. Responsável

Nome: Roberto Mielke
Fone: (18) 3229 2077
E-mail: rmielke@uol.com.br

Comitê de Ética : Nome:Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira Telefone: (18) : 3229 2000

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1 – Identificação do perfil docente

1. SEXO Masculino Feminino

2. IDADE () Anos

3. ESTADO CIVIL _____

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Especifique:

Graduado

Doutor

 Especialista

 Mestrado em Curso

 Mestre

 Doutorado em Curso

Curso de capacitação pedagógica
para a docência no Ensino Superior

Formação em Psicanálise:

Aperfeiçoamento (180h)

Especialização (360h ou mais)

Instituto: Carga Horária: _____

5. TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: _____ anos.

6. EXERCEU ATIVIDADE DOCENTE EM OUTROS NÍVEIS DE ENSINO?

sim não

Se sim especifique: _____

Tempo: _____

7. CONTRATO COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES):

Tipo de contrato : Parcial/Integral – Especifique: _____(horas)

Anos : _____

8. DISCIPLINAS DE CONTEÚDO PSICANALÍTICO MINISTRADAS NO CURSO DE PSICOLOGIA

() disciplinas

Quais?

Ano ou Termo/Carga Horária (para cada uma)

Tipo de aula : Teóricas / Teórico-práticas / Outro

9. OUTRAS DISCIPLINAS MINISTRADAS NO CURSO DE PSICOLOGIA

() disciplinas

Quais? _____

Ano ou Termo/Carga Horária (para cada uma)

Tipo de aula : Teóricas / Teórico-práticas / Práticas / Supervisão de Estágio/Outro

10. VOCÊ EXERCE ALGUMA FUNÇÃO ADMINISTRATIVA NESTA IES?

sim não Qual(is)? _____

11. ALÉM DA DOCÊNCIA, VOCÊ ATUA COMO PSICÓLOGO?

Sim Não

Em qual área? Se especializou? Qual a carga horária semanal?

Parte 2 – Entrevista com o professor**Eixo I – Qualificação Profissional**

1. O que é docência para você?
2. Como e porque você se tornou professor?
3. Quais os requisitos necessários para o exercício da docência?
4. Como você buscou (ou adquiriu) conhecimentos para o exercício da docência?

Eixo II – Concepção sobre o ensino de psicanálise

1. Através da história, você tem conhecimento de como a psicanálise foi inserida nos cursos de psicologia?
2. Qual a sua importância nestes cursos?
3. Você vê diferença entre um psicólogo ou um psicanalista ministrarem a disciplina de conteúdo psicanalítico nos cursos de graduação em psicologia? Por quê?
4. Como o aluno concebe a importância do ensino da psicanálise?
5. A carga horária da(s) disciplina(s) de conteúdo psicanalítico é suficiente para a formação do aluno?
6. A forma (ano ou termo) como esta(s) disciplina(s) está(ão) inserida(s) na grade curricular é satisfatória?

7. Quais os conteúdos necessários que devem ser contemplados nessa(s) disciplina(s)? Eles estão sendo desenvolvidos? E como estão sendo desenvolvidos?

8. Quais as disciplinas que você julga serem pré-requisitos para a(s) disciplina(s) de conteúdo psicanalítico? Estão sendo consideradas na grade curricular?

9. Qual a contribuição da(s) sua(s) disciplina(s) para a formação do psicólogo?

Eixo III – Prática Pedagógica (ensino de psicanálise)

1. Quais os requisitos teórico-práticos necessários que o professor deve possuir para ministrar a(s) disciplina(s) de conteúdo psicanalítico?

2. Que metodologias de ensino você costuma utilizar nessa(s) aula(s)? E como é feita a avaliação?

3. Os alunos encontram dificuldade para cursar essa(s) disciplina(s)? Especifique.

4. Quais as facilidades e dificuldades para ministrar a(s) disciplina(s)? Especifique.