

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A ENTREVISTA DE ACOLHIMENTO E O CONTRATO DE  
TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UMA POSSIBILIDADE  
FRENTE À EVASÃO ESCOLAR EM UM CURSO SUPERIOR DE  
TECNOLOGIA**

**AUTORA: SANDRA LOPES GUIMARÃES**

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> ANA ARCHANGELO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Concentração de Psicologia Educacional.

Campinas  
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

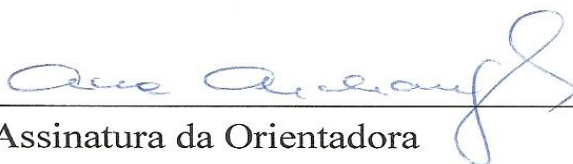
**A ENTREVISTA DE ACOLHIMENTO E O CONTRATO DE  
TRABALHO PEDAGÓGICO COMO UMA POSSIBILIDADE  
FRENTE À EVASÃO ESCOLAR EM UM  
CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA**

AUTORA: SANDRA LOPES GUIMARÃES

ORIENTADORA: Profa. Dra. ANA ARCHANGELO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de  
Mestrado defendido por Sandra Lopes Guimarães e aprovada pela  
Comissão Julgadora.

Data: 02/07/2012

  
Assinatura da Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:


Campinas  
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G947e      Guimarães, Sandra Lopes, 1964-  
A entrevista de acolhimento e o contrato de trabalho  
pedagógico como uma possibilidade frente à evasão escolar  
em um Curso Superior de Tecnologia / Sandra Lopes  
Guimarães. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Ana Archangelo.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Evasão escolar. 2. Transferência (Psicologia). 3.  
Psicanálise. 4. Ensino da tecnologia. I. Archangelo, Ana. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

12-105/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** The acceptance interview and the educational contract work  
as a possibility towards school evasion rates in a Technology Superior Course

**Palavras-chave em inglês:**

School evasion Transfer (Psychology) Psychoanalysis Technical education

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:**

Ana Archangelo (Orientador)

Ângela Fátima Soligo

Louise Amaral Lhullier

**Data da defesa:** 02/07/2012

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [squimaraes13@hotmail.com](mailto:squimaraes13@hotmail.com)

“Quanto mais o tempo passa, mais penso que embora acreditamos, de boa fé, que as questões que sucessivamente privilegiamos em nosso itinerário teórico dependam da importância adquirida por determinado fenômeno clínico, determinada leitura nova, na verdade apenas retomamos, sob outras formas, o que eu chamaria as “questões fundamentais” próprias a cada sujeito<sup>1</sup>.”(AULAGNIER, 1989, p. 11)

---

<sup>1</sup> O uso do termo sujeito é nosso, em substituição ao termo analista utilizado pela autora.

Para Thereza Carolina e Helena Gabriela  
com muito amor,  
alegrias, suor e lágrimas.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho só foi possível graças à colaboração de várias pessoas, cada qual do seu jeito, de acordo com suas possibilidades. A todas elas ofereço meu carinho e gratidão. E, de forma especial, agradeço:

À minha orientadora, professora Ana Archangelo, pela atenção, confiança, carinho e pontuações enriquecedoras ao meu trabalho.

Às minhas amadas filhas, Thereza Carolina e Helena Gabriela, pelo respeito, consideração, apoio e carinho neste desafio que é ser mãe, mulher, pedagoga, pesquisadora, dona de casa, filha, irmã, tia, amiga...

À minha Mãe Ivonete, pelo amor incondicional e presença sempre atuante nos meus momentos de alegrias e dor.

Aos meus queridos e amados Vitor, Cristina, Sandro e Elisabete pela oportunidade do convívio, solidariedade e parceria.

Ao Pedro, à Luiza, à Isadora, à Ana Laura, ao Pedro Antonio e à Júlia Lucena pelos momentos em que pude ser tia.

Às minhas queridas cunhadas, Bianca e Simone, e ao meu cunhado Eduardo, pelas palavras gentis e encorajadoras.

À alegria, generosidade das intervenções e ao cuidado da professora Ângela Soligo.

À disponibilidade e à perspicácia das pontuações da professora e psicanalista Louise Lhullier.

À minha linda amiga e companheira de muitas horas, a professora Silvana Lisboa, à qual devo uma gratidão “oceânica”!

Aos professores do curso superior de Mecatrônica pela confiança em mim depositada, e pela dedicação à Entrevista de Acolhimento e ao Contrato de Trabalho Pedagógico.

À professora Maria Helena que, com carinho e profissionalismo, realizou a revisão deste trabalho.

À doce amizade e disponibilidade ética da Eleonora Montanha que sempre encontra tempo na agenda para me socorrer, com carinho, nos mais variados temas. Obrigada Doutora!

À minha amada amiga, comadre e parceira fiel, Adriana Lucena, pelos “pretos” em Cacupé repletos de boas trocas e aconchego.

Aos queridos colegas do MINTER/IF-SC pela atenção e parceria.

Ao IF-SC e a UNICAMP pela oportunidade oferecida por meio do MINTER.

À simpatia e ao profissionalismo de Nadir, da secretaria do curso de Pós-graduação da UNICAMP.

Às psicanalistas e amigas queridas, Teresa Pavone, Laureci Nunes e Soraya Valerim, pelos comentários instigantes e por acudirem as minhas dúvidas teóricas.

Aos psicanalistas Luis Francisco (o Chico) e Madalena pela escuta.

Às amigas do GEEMPA, e às professoras Esther Grossi e Alicia Fernández, referências constantes no meu caminho e aprendizado.

A todos os alunos e a todas as alunas que aceitaram o convite para participarem da experiência realizada no curso Superior de Mecatrônica.

E aos que, mesmo ausentes, estarão sempre presentes, posto que o amor, os conselhos e exemplos deixam saudades e marcas em minh'alma.

E sempre, ao amor que acolhe, mesmo que em momentos fugazes, encontros e desencontros e que traz cor, luz e anarquia ao meu cotidiano.

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso referente a uma experiência bem sucedida, realizada pelos professores e pela coordenação do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009. A experiência, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, acontece a partir da Entrevista de Acolhimento, realizada no primeiro módulo desse curso, com cada novo aluno, individualmente. Ela faz parte de um conjunto de ações integradas no curso e no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Estas ações dizem respeito a um projeto institucional de acesso, permanência e êxito escolar. Ao mesmo tempo em que busca entender os sentidos dados à Entrevista de Acolhimento e ao Contrato de Trabalho Pedagógico, pelos professores, no Curso da Mecatrônica, a partir de seu efeito na diminuição da “Evasão Escolar” nesse curso, esta pesquisa destaca a importância desse tema tanto pelo custo social da evasão como pela falta de produção acadêmica na área que supere as questões estatísticas/indicadores. A hipótese desta pesquisa é de que a relação que se estabelece entre professor e aluno, a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, pode ser analisada à luz da Psicanálise como sendo efeito de um laço transferencial. Ou seja, entendemos que os efeitos da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico para a diminuição do índice de evasão no curso podem ser explicados, ao menos parcialmente, a partir do conceito de transferência.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Transferência. Psicanálise. Ensino Tecnológico.



## ABSTRACT

This paper presents a case study of a successful experiment, which was carried out by professors and course coordinator of Technology in Industrial Mechatronics Course at the Federal Institute of Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis, from March 2007 to December 2009. The experiment, which was called the Educational Contract Work, it occurs from the acceptance interview, held from the first module of this course, with each new student individually. It is part of a set of integrated actions in the course of Industrial Mechatronics at the Federal Institute of Santa Catarina. These actions relate to a project of institutional access, retention and academic success. At the same time it seeks to understand the meanings of the acceptance interview and Educational Contract Work, by the professors in the Course in Mechatronics, from its effect in reducing the “Dropouts” in this course, in addition this research highlights the importance of this issue by both the social cost of school evasion and the lack of academic researches in the area that exceeds statistical issues / indicators. This research hypothesis is that the established relationship between professors and students by the acceptance interview and the educational contract work can be analyzed in light of psychoanalysis as an effect of transference bond. Thus, we understand that the effects of acceptance interview and the contract work for decreasing the dropout rate in the course can be explained, at least partially, from the concept of transference.

**Keywords:** Dropouts. Transference. Psychoanalysis. Technical Education. Higher Education.

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO .....</b>                                                                                                           | <b>1</b>  |
| <b>1 DO GRUPO DE TRABALHO INSTITUCIONAL ÀS QUESTÕES DO<br/>“FRACASSO ESCOLAR” .....</b>                                             | <b>7</b>  |
| 1.1 O GRUPO DE TRABALHO PERMANÊNCIA E ÊXITO .....                                                                                   | 7         |
| 1.2 “EVASÃO” & “FRACASSO ESCOLAR” .....                                                                                             | 14        |
| 1.3 O “FRACASSO ESCOLAR”: INTERLOCUTORES TEÓRICOS .....                                                                             | 21        |
| <b>2 DO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA EM FREUD .....</b>                                                                                | <b>29</b> |
| 2.1 A TRANSFERÊNCIA .....                                                                                                           | 29        |
| 2.2 ÜBERTRAGUNG EM FREUD .....                                                                                                      | 30        |
| <b>3 DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>                                                                                       | <b>51</b> |
| 3.1 SOBRE A METODOLOGIA .....                                                                                                       | 52        |
| <b>4 TRAJETÓRIA DE UM CURSO .....</b>                                                                                               | <b>59</b> |
| 4.1 CURSO SUPERIOR DE MECATRÔNICA INDUSTRIAL DO CAMPUS<br>FLORIANÓPOLIS / IF-SC .....                                               | 59        |
| 4.1.1 Um recorte sobre a trajetória do Curso Superior de Mecatrônica<br>Industrial do Campus Florianópolis/IF-SC .....              | 60        |
| 4.1.2 Ações institucionais desenvolvidas no Campus Florianópolis frente<br>à Evasão escolar no primeiro módulo de seus cursos ..... | 64        |
| 4.1.3 Ações propostas pelo curso Superior de Mecatrônica Industrial para<br>os alunos ingressantes do primeiro módulo .....         | 64        |
| 4.2 CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO – A TRAJETÓRIA DE UMA SÍNTESE<br>.....                                                          | 69        |
| 4.2.1 Resumo de minha vivência no GEEMPA .....                                                                                      | 69        |
| 4.2.2 O Contrato Didático e o Contrato Pedagógico .....                                                                             | 70        |
| 4.2.3 A Entrevista ou Tratamento de Ensaio em Freud .....                                                                           | 72        |

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4 O CONCEITO DE ENTREVISTA DE ACOLHIMENTO.....                                                                                                                 | 77         |
| 4.4.1 O Ritual como organizador da Entrevista de Acolhimento .....                                                                                               | 80         |
| 4.5 SISTEMÁTICA DO CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO E DA ENTREVISTA<br>DE ACOLHIMENTO NO CURSO SUPERIOR DE<br>MECATRÔNICA INDUSTRIAL DO CAMPUS FLORIANÓPOLIS..... | 84         |
| <b>5 DAS ARTICULAÇÕES.....</b>                                                                                                                                   | <b>89</b>  |
| 5.1 AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES .....                                                                                                                          | 90         |
| 5.1.1 Professor Tatá .....                                                                                                                                       | 91         |
| 5.1.2 Professora: Tulipa.....                                                                                                                                    | 95         |
| 5.1.3 Professora Marli.....                                                                                                                                      | 97         |
| 5.1.4 Professor Paolo .....                                                                                                                                      | 104        |
| 5.1.5 Professor Fritz.....                                                                                                                                       | 107        |
| 5.1.6 Professora Celina .....                                                                                                                                    | 109        |
| 5.2 CONSIDERAÇÕES ARTICULÁVEIS AO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA ..                                                                                                   | 111        |
| 5.3 DAS CONSIDERAÇÕES ARTICULÁVEIS POR CATEGORIAS .....                                                                                                          | 113        |
| 5.4 TRANSFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM.....                                                                                                                          | 123        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                 | <b>127</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                                                         | <b>137</b> |

## APRESENTAÇÃO

“Fácil, é sonhar todas as noites.  
Difícil é lutar por um sonho.”  
(Carlos Drummond de Andrade)

Este trabalho apresenta um estudo de caso referente a uma experiência pedagógica bem sucedida, realizada pelos professores e pela Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), Campus Florianópolis, no período de março de 2007 a dezembro de 2009.

A experiência, denominada Contrato de Trabalho Pedagógico, aconteceu a partir da Entrevista de Acolhimento, realizada no primeiro módulo desse curso, com cada aluno que ingresou no primeiro módulo desse curso e fez parte de um conjunto de ações integradas no curso e no Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). Estas ações diziam respeito a um projeto institucional de acesso, permanência e êxito escolar.

Os índices de evasão no Curso de Mecatrônica, por semestre, diminuíram ao longo do período de três anos (2007, 2008 e 2009), correspondendo ao período em que a experiência do Contrato Pedagógico durante a Entrevista de Acolhimento foi implementada. Como é possível observar na tabela a seguir, a evasão passou de 51,2%, no primeiro módulo em 2007, para 13,9%, no primeiro módulo em 2009<sup>2</sup>. Esses percentuais indicam que, o número de 122 alunos matriculados no curso em 2007, passou para 174 alunos no final de 2009.

---

<sup>2</sup> Embora tenha havido um acréscimo do índice de evasão do primeiro para o segundo semestre de 2009, a redução geral da evasão continuou sendo muito acentuada se considerarmos o período de 2007/1 a 2009/2.

| Dados da experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico no Curso de Mecatrônica no Campus Florianópolis/IF-SC |            |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|
| Percentual de alunos evadidos por módulo e no curso por ano e semestre                                        |            |         |
| Ano/semestre                                                                                                  | Módulo I/% | Curso/% |
| 2007/1                                                                                                        | 51,2       | 26,7    |
| 2007/2                                                                                                        | 34,7       | 23,8    |
| 2008/1                                                                                                        | 38,8       | 21,6    |
| 2008/2                                                                                                        | 25,5       | 12,8    |
| 2009/1                                                                                                        | 5,3        | 7,8     |
| 2009/2                                                                                                        | 13,9       | 17,3    |

Fonte: Relatório de Gestão (IF-SC, 2009)

Nosso<sup>3</sup> objetivo é descrever a Entrevista de Acolhimento e a proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico, contextualizar as circunstâncias de sua aplicação, as referências teóricas que inspiraram sua sistematização e os resultados obtidos. A partir desse panorama, vamos analisar os resultados à luz do referencial teórico da Psicanálise, ao fazermos uso do conceito do fenômeno da transferência. Utilizaremos, primordialmente, os textos de Freud para buscar entender os processos psíquicos em jogo no Contrato de Trabalho Pedagógico e na Entrevista de Acolhimento e as razões de sucesso da experiência, em termos de redução significativa dos índices de evasão dos alunos.

O material a ser objeto de análise consiste: 1) dos depoimentos dos seis professores que participaram da experiência, colhidos em entrevistas individuais; 2) dos registros de observações de quinze Entrevistas de Acolhimento com os alunos; 3) das anotações feitas em reuniões e em capacitações dos professores do curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, IF-SC, Campus Florianópolis.

A partir da análise desse caso, esperamos que esta experiência possa servir de subsídio para reflexão sobre o problema e para outras práticas escolares.

Para situar a análise em relação ao tema “Fracasso Escolar” e, mais especificamente, à “Evasão Escolar” nos cursos de graduação tecnológicos ou relacionados às engenharias, realizamos, em agosto de 2011, um levantamento da produção bibliográfica pertinente nos *sites* especializados. Deparamo-nos, então, com uma significativa falta de produção e sistematização de conhecimento nessa área.

<sup>3</sup> Posto que esta dissertação constitui-se mediante guias e subsídios da Professora Orientadora, opto por enunciar-me na primeira pessoa do plural, reservando a primeira pessoa do singular para referências a fatos que digam respeito exclusivamente a mim.

No *site* SCIELO, encontramos 29 artigos<sup>4</sup> relacionados ao tema “Fracasso Escolar”. Entre esses, vinte e um (21) são referentes a pesquisas no Ensino Fundamental e um (01) artigo referente ao Ensino Superior<sup>5</sup>. Um desses artigos “apresenta um estudo introdutório do estado da arte da pesquisa sobre o “Fracasso Escolar” na rede pública de Ensino Fundamental”<sup>6</sup>. Ainda no SCIELO, fazendo o levantamento sobre o tema “Evasão no Ensino Superior”, encontramos dois trabalhos<sup>7</sup> e, procurando por evasão discente<sup>8</sup>, apenas um artigo. Referentes a assuntos do Ensino Superior e com interface com o nosso tema, nesse mesmo *site*, localizados 5 artigos<sup>9</sup>.

No *site* da biblioteca da UFSC<sup>10</sup>, utilizando a expressão “Evasão no Ensino Superior”, encontramos 05 dissertações focalizando esse tema nos cursos de graduação da própria UFSC,

- 
- <sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022004000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 30 ago. 2011
- <sup>5</sup> ZAGO, Nadir. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. Paideia, Ribeirão Preto, v.10, n.18, p.70-80, jul. 2000. ISSN 0103-863X.
- <sup>6</sup> ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o “Fracasso Escolar” (1991-2002): um estudo introdutório. Educ. Pesqui. [online], v. 30, n.1, p. 51-72, 2004. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100003>>. Acesso em: 2 set. 2011.
- <sup>7</sup> SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cad. Pesqui, v. 37, n. 132, p.641-659, dez. 2007. ISSN 0100-1574.
- SANTOS, Baggi, Cristiane Aparecida dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. ISSN 1414-4077.
- SANTOS, Baggi, Cristiane Aparecida dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, Brasil, v. 16, n. 2, jul., 2011, p. 355-374, Disponível em: <<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=219119106007>>. Acesso em: 30 ago. 2011.
- <sup>8</sup> ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 14, n. 52, p. 365-382, set. 2006. ISSN 0104-4036.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.14, n.52, p. 365-382, set. 2006. ISSN 0104-4036. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf)> Acesso em: 25 ago. 2011.
- <sup>9</sup> ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. Rev. Bras. Educ., v. 11, n. 32, p. 226-23, ago. 2006. ISSN 1413-2478
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. .“Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. Psico-USF (Impr.), v. 14, n. 1, p. 95-105. ISSN 1413-8271.
- MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G.. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educ. rev., n. 41, p.125-143, set. 2011. ISSN 0104-4060.
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. Cad. Pesqui., v. 37, n. 132, p. 641-659, dez. 2007. ISSN 0100-1574
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. Cad. Pesqui, [online]. v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica Campinas, Avaliação, v. 16, n.2, p. 355-374, jul. 2011. ISSN 1414-4077.
- <sup>10</sup> PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. Evasão: análise da realidade do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. 136 f... Dissertação (Mestrado) - Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

sendo que a dissertação de Hotza trata do abandono dos cursos da UFSC. Ainda na biblioteca da UFSC, localizamos uma dissertação sobre a evasão no CEFET/Amazonas<sup>11</sup>, duas (02) referentes aos cursos de graduação na modalidade EaD e uma (01) tese abordando este problema na UNESC. Na mesma biblioteca, procuramos pelo tema “Fluxo de Alunos”, identificamos a dissertação<sup>12</sup> e o livro de Guessser<sup>13</sup>, voltados à situação dos cursos da UFSC. As pesquisas de Guessser, referentes à “Evasão Escolar” nos cursos da UFSC, no período entre 1977 a 1982, apontam para um índice aproximado de evasão de 46%, ou seja, a cada 100 alunos matriculados naquela instituição apenas 54 alunos concluem o curso. Souza<sup>14</sup> (2010) revela em seus estudos sobre “Evasão Escolar” na UFSC no período de 1970 a 1997 que mais da metade dos cursos apresenta evasão superior a 50%.

Na Biblioteca Digital da UNICAMP<sup>15</sup>, encontramos 57 trabalhos com o tema “Fracasso Escolar”; nenhum deles, contudo, faz referência à pesquisa do tema no Ensino Superior ou universitário. Ao realizar a busca com o tema “Evasão Escolar”, encontramos 15 trabalhos, mas

---

HOTZA, Maria Aparecida Silveira; SOARES, Dulce Helena Penna. O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono. 2000. 86 f... Dissertação (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Em : [http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=800&tipo\\_pesquisa=](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=800&tipo_pesquisa=) (Acessado em 22/05/2012)

COMARELLA, Rafaela Lunardi. Educação superior a distância : evasão discente. 2009.147 f... Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Irineu Manoel de. Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. 137 f... Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010

ROVARIS NETO, Eugênio. E-BAYES: Sistema especialista para a análise da evasão discente de cursos de graduação no ensino superior. Florianópolis, 2002. 127 f... Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós -Graduação em Computação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <[http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=)>. Acesso em: 30 ago. 2

<sup>11</sup> MATIAS, I. S. Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas : uma reflexão sobre as condições de ingresso, permanência e evasão. Florianópolis, 2003. 90 f... Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0536.pdf>. Acesso em: 16 set. 2011.

<sup>12</sup> GUESSER, Lauro. A duração do fluxo dos alunos e a eficiência nos cursos de graduação com a adoção do sistema de matrículas por disciplinas na UFSC. 1978. xvi, 304 . Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, 1978.

<sup>13</sup> GUESSER, Lauro. Livro: O Fenômeno das perdas acadêmicas nos cursos de graduação, no período 1977/1982 : reflexos da reforma universitária, 1985.

<sup>14</sup> Disponível em: [http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024\\_1&tipo\\_pesquisa=](http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution2=1024_1&tipo_pesquisa=) em: 30 ago. 2011.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> Acesso em: 23 ago. 2011.

apenas um aborda o tema da “Evasão No Ensino Superior”<sup>16</sup>. Quando efetuamos a procura utilizando os termos Educação Superior, encontramos 366 documentos, dos quais 04 (quatro) relacionam-se à questão de evasão. Desses quatro trabalhos, três pesquisas fazem referência à “Evasão no Ensino Superior de tecnologia”.

O levantamento citado acima indica que os temas do “Fracasso Escolar” e, mais precisamente, a questão da evasão nos cursos de graduação (ou cursos universitários) são ainda pouco pesquisados. Deparamo-nos com a escassez de pesquisas e bibliografia referentes a esse tema nas engenharias/cursos de tecnologias e, sobretudo, às questões pertinentes aos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFs), bem como dos CEFETs (ainda opção em alguns estados).

As altas taxas de evasão verificadas em cursos tecnológicos e superiores em instituições públicas representam um alto custo social. Um aluno que abandona o curso antes de sua conclusão impossibilita o acesso de outro, bem como onera o custo aluno no final do curso. Os dados do “Relatório de Gestão 2005” (2006, p. 23) revelam que, “no CEFET-SC, o custo aluno/ano foi de R\$ 12.184,21”<sup>17</sup>. Esse dado é relevante não pelo valor em si, pois não há como determinar um custo aluno ideal. A importância do custo aluno está relacionada com o uso de recursos públicos, o que significa dizer que a utilização desse recurso é de responsabilidade não apenas da instituição de ensino, ou dos órgãos gestores, mas também da sociedade que dele se beneficia.

Tal situação, somada à escassez de literatura, assinala a relevância de nosso trabalho. Os dados institucionais anteriores ao projeto Permanência e Êxito do Educando no CEFET-SC<sup>18</sup> já indicavam a necessidade de ações específicas para o enfrentamento do problema. No relatório de gestão do IF-SC em 2005/2, o índice médio de evasão em seus cursos era de 22,2%. No Curso Superior de Mecatrônica do Campus Florianópolis/IF-SC, em 2005, verificava-se índice de evasão de 43,75% na primeira fase do curso.

As poucas publicações voltadas ao tema centram-se no levantamento de índices em diferentes instituições e cursos de graduação, apontando suas possíveis causas a partir de diversos interlocutores (professores, alunos, instituição, legislação, currículo). Contudo, não encontramos

---

<sup>16</sup> A “Evasão Escolar” no 3 grau: a quem interessam as razões?: caracterização do aluno evadido dos cursos de graduação: licenciatura do Campus I, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, no período de 1975/80-  
*Autor:* Marilda de França Maia-*Orientador:* Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

<sup>17</sup> Projeto Permanência e Êxito/CEFET-SC, 2006.

<sup>18</sup> Este projeto será apresentado em detalhes no Capítulo I.



trabalhos abordando experiências de intervenção referentes à “Evasão Escolar” em curso de graduação, perspectiva aqui adotada, que situa o relato dessa experiência como singular, diferenciada.

Ao mesmo tempo em que busca entender os resultados da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico na Mecatrônica, ou seja, o efeito dessa ação na diminuição da “Evasão Escolar” nesse curso, esta pesquisa destaca a importância do tema, face ao custo social da evasão, e visa contribuir para o preenchimento de uma lacuna na produção acadêmica na área ao ultrapassar a mera consagração de índices estatísticos/indicadores.

Nossa hipótese é de que o favorecimento de um laço subjetivo ou uma aproximação singularizada, na relação entre professor e aluno, a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, pode ser analisado à luz da Psicanálise como um efeito do que Freud designou como transferência. Entendemos assim que os efeitos da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico sobre a diminuição do índice de evasão no curso podem ser explicados, ao menos parcialmente, a partir do conceito de transferência.

Para tanto, organizamos a apresentação da pesquisa descrevendo, no Capítulo I, os acontecimentos, as hipóteses, as teorias, com seus respectivos autores, que antecederam a experiência desenvolvida no curso Superior de Mecatrônica e que refletiam a complexidade do tema da “Evasão Escolar” na perspectiva do “Fracasso Escolar”. No Capítulo II, aduzimos o conceito de transferência em Freud e sua vinculação com a relação que se estabelece na relação professor e aluno, atribuindo um novo sentido a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. No Capítulo III, descrevemos a metodologia de investigação utilizada em nossa pesquisa. No Capítulo IV, contamos a trajetória do curso Superior de Mecatrônica Industrial, a sistematização da experiência Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, com os respectivos aportes teóricos. No Capítulo V, exibimos os relatos comentados dos professores que realizaram a experiência no curso Superior de Mecatrônica Industrial. E, nas Considerações Finais, desenvolvemos as conclusões possíveis a partir do referencial teórico utilizado.

# 1 DO GRUPO DE TRABALHO INSTITUCIONAL ÀS QUESTÕES DO “FRACASSO ESCOLAR”

“A escola não é um lugar para se sofrer!”  
(Professora Silvana Lisboa de Sá - 2009<sup>19</sup>)

Para a compreensão da escolha da experiência empreendida no curso Superior de Mecatrônica, Campus Florianópolis/IF-SC, como objeto de nosso estudo, é necessário discorrer sobre as condições de espaço e tempo que levaram à proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico na Entrevista de Acolhimento. Para tanto, este capítulo foi organizado em três partes: O Grupo de Trabalho Permanência e Êxito, “Fracasso Escolar” – “Evasão & Repetência” e O “Fracasso Escolar”: Interlocutores Teóricos.

Na primeira parte, contamos a história do grupo de trabalho institucional que aprofundou as discussões referentes ao “Fracasso Escolar”, contexto que proporcionaria a implementação da experiência em estudo no Curso da Mecatrônica. Na segunda parte, abordamos as hipóteses institucionais relacionadas ao problema do “Fracasso Escolar” e, por último, resgatamos os autores que discutem esse tema.

Optamos por contar essa trajetória institucional e apresentar os interlocutores teóricos que orientaram a interpretação do “Fracasso Escolar” para contextualizar as escolhas e encaminhamentos realizados no curso da Mecatrônica em 2007.

## 1.1 O GRUPO DE TRABALHO PERMANÊNCIA E ÊXITO

“*Was mich nicht umbringt, macht mich stärker*”<sup>20</sup>  
(Friedrich Nietzsche)

O Instituto Federal de Santa Catarina é uma instituição centenária que sofreu mudanças de endereço e de *status* institucional ao longo de sua história. Como instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação, o IF-SC tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Sua atual estrutura objetiva difundir a educação

---

<sup>19</sup> Silvana Lisboa de Sá é professora do Campus Florianópolis/IF-SC. Resgate de sua fala feita em uma das reuniões do GT Permanência e Êxito.

<sup>20</sup> “Aquilo que não me mata, só me fortalece”.

profissional e tecnológica, pública e gratuita, na totalidade das regiões de Santa Catarina. Para atender as distintas regiões do estado, o IF-SC esteve organizado em sete campi implantados e funcionando até 2008. Desde essa data, mais treze campi foram implantados e funcionaram até 2011, oferecendo cursos nas seguintes modalidades:

- Qualificação (Formação Inicial e Continuada - FIC)
- Educação a Distância (Técnico, Graduação e Pós-Graduação)
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Educação Profissionalizante para Jovens e Adultos
- Certificação Profissional por Competência
- Cursos Técnicos: Integrados, Concomitante e Subsequente
- Cursos Superiores: Tecnologia, Licenciatura e Bacharelado
- Pós-Graduação: Especialização (*Lato Sensu*) e Mestrado (*Stricto Sensu*).

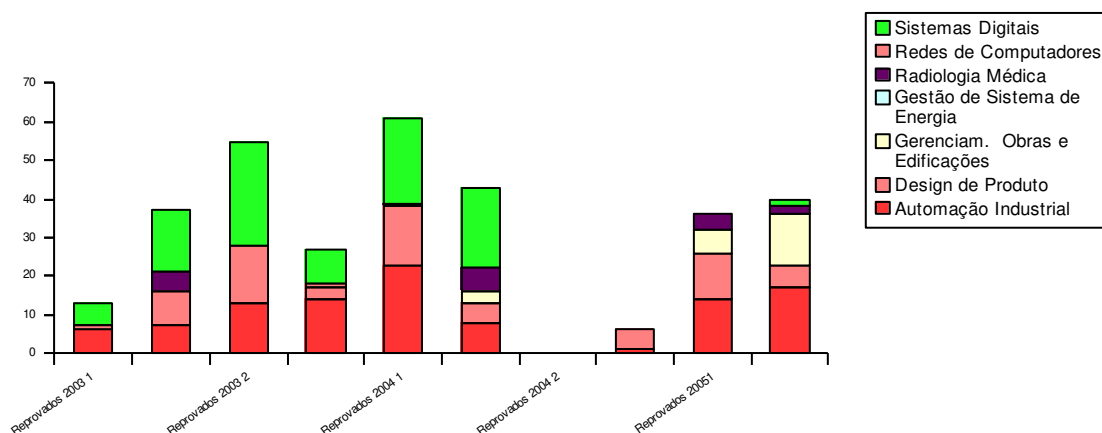
Em 2010, o IF-SC<sup>21</sup> possuía 8.252 alunos devidamente matriculados em 92 cursos (em todas as modalidades), e apresentava um quadro de servidores que contava com 535 professores e 504 técnicos administrativos.

Foi no Instituto Federal de Santa Catarina (o então CEFET-SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina) que, em julho de 2006, a Reitoria - na época denominada de Direção geral - convocou todos os diretores das Unidades de Ensino (UNEDs) e os coordenadores de cursos para apresentar, em reunião, os dados institucionais referentes à evasão e repetência nos cursos. A apresentação revelou dados alarmantes, pois ficaram evidenciados altos índices de “Evasão Escolar” em certos cursos, problemática salientada nos excertos do projeto Permanência e Êxito (IF-SC, 2006, p. 04): “pesquisa realizada pela Direção do CEFET-SC revelou que o índice de evasão no semestre 2005/2 foi de 22,2% na média” na instituição.

Como podemos observar, os dados que fizeram parte dos debates institucionais naquela época relacionavam evasão e repetência, na perspectiva do “Fracasso Escolar”. Contudo, nosso interesse é abordar as questões relacionadas à atividade que contribuiu para a diminuição da “Evasão Escolar”. O Gráfico 1, a seguir, ilustra os dados referentes à evasão e repetência na instituição, por curso e por semestre, no período de 2003 a 2005.

---

<sup>21</sup> Dados coletados da Coordenadoria de Pesquisa Institucional – maio de 2010. Disponível em : <[https://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1174&Itemid=486](https://intranet.ifsc.edu.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1174&Itemid=486)>. Acesso em: 15 mar. 2012.



Fonte: Relatórios de gestão do CEFET-SC.

**Gráfico 01**– Cursos Superiores de Tecnologia da Unidade Florianópolis<sup>22</sup> - reprovados ou evadidos de cada curso por semestre letivo.

No Gráfico 01,<sup>23</sup> ao observar o desempenho dos cursos Superiores de Tecnologia do Campus Florianópolis, no período de 2003/01 a 2005/01, no que tange à evasão e repetência, constatamos que, entre os cursos superiores, “os que somaram maior número de reprovações/evasão foram os de Automação Industrial (atualmente é o curso Superior de Mecatrônica Industrial), Design do Produto e Sistemas Digitais. Os três colaboraram com 154 das 165 reprovações/evasões no período, ou seja, 93,33% do total das reprovações/evasões do período”. (PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO. IF-SC/2006, p. 04)

Outro aspecto relevante para as reflexões e tomada de decisões que se sucederam na época foram números apresentados que revelavam “um custo aluno/ano de R\$12.184,21 no CEFET-SC”. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2005, p. 61).

Desse valor, “o gasto com pessoal correspondeu a R\$8.336,00/aluno”<sup>24</sup>. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2005, p. 61). Tais dados permitiram à Direção Geral do CEFET/SC concluir que “há um investimento significativo com a educação dos alunos que estudam no CEFET-SC, fato que eleva a responsabilidade social do CEFET-SC com o êxito desses alunos.” (PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO, 2006, p. 23).

<sup>22</sup> Atualmente denominado Campus Florianópolis.

<sup>23</sup> Dados do Projeto Permanência e Êxito -2006. Disponível na Intranet no IF-SC.

<sup>24</sup> Relatório De Gestão If-Sc, 2005, p. 61.

Baseada nesses dados e nas discussões subsequentes, a Direção Geral decidiu instalar uma Comissão de Trabalho para elaborar um projeto institucional, sob a Portaria 291, de 07/08/2006, emitida pela Diretora Geral. Conforme essa Portaria, os servidores designados deveriam “compor Grupo de Trabalho para organizar o projeto de combate à ‘Evasão Escolar’ no CEFET-SC”. (PROJETO PERMANÊNCIA E ÊXITO - IF-SC, 2006, p. 3).

O GT, a partir desse marco legal, foi constituído por uma equipe interdisciplinar de servidores. E eu, como pedagoga do quadro efetivo de servidores técnicos administrativos, do Campus São José, também participei de todas as atividades do GT. Assim, de agosto a dezembro este GT, primeiramente denominado GT da Evasão, levantou dados institucionais, realizou uma revisão bibliográfica sobre o tema, analisou indicadores e escreveu o projeto “Permanência e Êxito do Educando no CEFET-SC”. Foi um trabalho de parceria, embasado em muitas discussões teóricas e contribuições da experiência de cada integrante do GT. Um dos grandes desafios dessa equipe foi trabalhar enfrentando certo “descrédito” institucional por parte de uma parcela de servidores que afirmava: “quando não se quer resolver um problema, organiza-se um GT”. Esta citação é emblemática para entender que esse era um grupo de trabalho do qual pouco se esperava, uma vez que a cultura institucional já o desqualificava quanto a um efetivo resultado. Podemos também supor que o GT tratava de temas incômodos para alguns cursos, professores e coordenadores, uma vez que questionava o número de concluintes do curso.

Outro aspecto importante é que o grupo estava sendo chamado a problematizar o senso comum desta instituição, cujo discurso associava os índices de “Fracasso Escolar” às greves, à falta de “base” dos alunos e a seu respectivo desinteresse (ou falta de motivação). Esse “descrédito” institucional cristalizado parecia se sustentar na crença de que as respostas buscadas pelo GT já eram conhecidas e, mais que isso, que essas apontavam para problemas fora do alcance do trabalho institucional. Esse cenário revela uma posição institucional por vezes contraditória, pois, por um lado, buscavam-se respostas aos problemas institucionais e, por outro, evidenciava-se uma resistência por parte de vários servidores e gestores a este trabalho. Podemos supor que esses discursos que traduziam descaso também sugeriam o que Bleger (1980, p. 65) chama de “estereotipia do controle do pensamento”.

Mesmo não sendo objetivo de nossa pesquisa analisar as questões referentes à representação institucional que o trabalho desse GT suscitou, acreditamos que é oportuno apresentar o contexto institucional em que esse GT desenvolveu suas atribuições e,

concomitantemente, propôs a experiência no Curso Superior de Mecatrônica. Para tanto, apresentaremos alguns exemplos de discursos “institucionais”, externos ao GT, que podem dar uma pequena dimensão desse contexto. Naquele período, em reuniões ou nos corredores do IF-SC, era comum escutar comentários ou indagações do gênero: “E, aí, têm muita evasão no grupo da evasão?” Ou: “Prá que perder tempo com isto? Nunca dá em nada!” Ou, ainda: “Esse negócio de participar de GT é coisa pra quem não tem o que fazer.”

Por sua vez, o Grupo de Trabalho permaneceu unido e ativo. Foi um período de muita discussão e produção. O projeto ficou pronto em dezembro de 2006, período em que as atividades letivas estavam sendo encerradas e no qual há sempre uma dispersão natural de interesses. Portanto, por questões estratégicas, optamos por apresentar o projeto em seminários, a partir de fevereiro de 2007.

Assim, de fevereiro de 2007 até novembro de 2009 <sup>25</sup>, foram organizados onze seminários institucionais<sup>26</sup>, publicados artigos <sup>27</sup>, apresentados trabalhos em eventos internacionais<sup>28</sup>, e realizadas onze oficinas referentes ao Contrato de Trabalho Pedagógico e à Entrevista de Acolhimento<sup>29</sup>.

Cabe aqui lembrar que o foco do trabalho dos seminários institucionais era informar, sensibilizar e mobilizar os servidores docentes, técnicos administrativos e gestores para o problema do “Fracasso Escolar” e suas implicações. A ideia era que, a partir da apresentação de dados e indicadores institucionais, pudesse haver a convocação dos servidores para terem um novo olhar e uma nova atitude frente ao tema. Em paralelo, as oficinas relativas à Entrevista de Acolhimento aconteciam com a finalidade de colocar uma possibilidade metodológica sistematizada de receber os alunos, conhecê-los em sua singularidade e firmar um acordo de trabalho. Além disso, era e é sempre uma oportunidade de reflexão sobre as nossas práticas e nosso papel frente aos problemas institucionais. Pelo montante da produção realizada nesse

---

<sup>25</sup> Muito embora as atividades do GT tenham oficialmente terminado em novembro/ 2009, com a criação da Coordenação de Inclusão e Assuntos Estudantis vinculada à Pró Reitoria de Ensino do IF-SC, até hoje segue a demanda para representar a instituição no tocante a esse tema, bem como apresentar os seminários/oficinas da Entrevista de Acolhimento.

<sup>26</sup> Registros de pessoas do GT.

<sup>27</sup> Cinco artigos, sendo dois em eventos nacionais e três em eventos internacionais.

<sup>28</sup> Aveiro, Cuba, e Fazendo Gênero (Florianópolis)

<sup>29</sup> Depois dos primeiros resultados obtidos com a experiência do Curso Superior de Mecatrônica Industrial, do Campus Florianópolis, foram realizadas capacitações no Campus Florianópolis em 2007 e duas vezes em 2008. Uma específica para os tutores e professores de EaD /UAB), Campus Joinville (2007), Campus Florianópolis Continente (2007 e 2008), Campus Araranguá (2008), Campus São José (2008 e 2009), Campus Jaraguá do Sul (2009), Campus Criciúma (2011). Dados dos relatórios e registros pessoais do GT.

período, podemos notar o envolvimento e a disposição do GT em trabalhar. Ressaltamos que, nesse período, o então CEFET-SC foi o primeiro dos CEFETs a buscar de forma institucional uma resposta à questão do “Fracasso Escolar”, o que ficou evidenciado nas participações em eventos do ensino tecnológico<sup>30</sup> de que participamos.

Outro ponto digno de nota diz respeito à mudança de nome do projeto e, conseqüentemente, do nome do GT que, a princípio, era denominado de GT Evasão. Essa questão parece um detalhe, entretanto, guarda em si uma referência teórica e expressa um movimento ou um posicionamento de trabalho.

Nos documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação), vamos encontrar sempre o termo sucesso escolar<sup>31</sup> atrelado às questões do Acesso e da Permanência. Dessa forma, quando trabalhamos o conceito de “Fracasso Escolar”, o fizemos na perspectiva de desconstruir o conceito, pensando também em um indicador que levasse em conta o tempo e o processo de escolarização do aluno e um indicador referente ao nosso egresso. Ao levarmos em conta o caráter fugaz e passageiro do termo sucesso, fomos instigados a refletir com relação ao resultado e ao significado que tem o processo escolar/acadêmico na vida de nosso aluno. O que está subjacente ao “sucesso” de nosso aluno? E, nessa via de reflexão, optamos por utilizar o termo êxito escolar para salvaguardar os efeitos e os desafios do processo de ensino aprendizagem de cada aluno.

Na língua inglesa, a expressão *success* pode ser traduzida como êxito ou sucesso; o mesmo ocorre com a expressão alemã *erfolg* e, em francês, com a palavra *succès*. Nesses idiomas não há diferenciação entre sucesso e êxito como em nossa língua, o que ocasiona “distintas” traduções. Na Língua Portuguesa, segundo o Novo Aurélio (1999, p.860), a palavra êxito refere-se a “resultado, consequência, efeito”, e sucesso alude a “aquilo que sucede, acontecimento, ocorrência, resultado, conclusão”. Podemos observar uma sutil distinção entre os dois substantivos masculinos, mesmo que os dois refiram-se a um resultado.

Assim, se tomarmos “êxito” como efeito ou consequência e “sucesso” como acontecimento ou ocorrência, podemos concluir que, na época, o GT anunciava que estava preocupado com o processo e não exclusivamente com o momento no qual o sucesso é aferido. O projeto tinha por objetivo propor acompanhamentos e ações para que o aluno chegasse ao êxito

---

<sup>30</sup> Florianópolis (2007), São Luiz do Maranhão (2007), Pelotas (2008), Brasília (2009), Pelotas (2010)

<sup>31</sup> Como, por exemplo, no texto da Conferência Nacional de Educação (Conae).

como efeito ou consequência do processo de ensino aprendizagem ao longo do curso. Ao contrário, a preocupação com o “ter sucesso”, embora também voltada à expectativa de conclusão do curso, pensava-a como resultado de uma ocorrência ou acontecimento. A diferenciação é tênue mas faz parte de uma posição frente ao “Fracasso Escolar”. Na época, o trabalho de Fernández (2001, p. 28) nos advertiu com relação à “ética do êxito escolar” e foi nesta direção que o GT decidiu fazer a distinção entre concluir o curso com êxito e não apenas com sucesso.

Essa explicação é necessária aqui para marcar a relação e a distinção entre os documentos/propostas do MEC e os documentos do IF-SC (CEFET/SC). Fica assim esclarecida a diferenciação e a relevância da escolha do termo empregado no projeto e que aparece posteriormente nomeando os documentos e as ações do IF-SC. Assim sendo, de GT da “Evasão Escolar”, o grupo passou a ser denominado GT da Permanência e Êxito <sup>32</sup>, evidenciando a análise e a compreensão mais amplas do “Fracasso Escolar”.

Concomitantemente aos trabalhos do GT Permanência e Êxito no IF-SC, acontecia o trabalho de outra comissão institucional, o GT de Ações Afirmativas. Em novembro de 2009, a partir dos resultados dos trabalhos desenvolvidos por estes GTs, foi instituída a Coordenação de Inclusão e Assuntos Estudantis, para dar conta dos temas tratados por esses grupos. Esta Coordenação vinculada à Pró-Reitoria de Ensino do IF-SC é um avanço institucional e valida a importância dos trabalhos desenvolvidos por esses GTs. Assim, a criação da Coordenação de Inclusão e Assuntos Estudantis implicaria o término da função do Grupo de Trabalho Permanência e Êxito no IF-SC.

## 1.2 “EVASÃO” & “FRACASSO ESCOLAR”

“Sei que o que tinha de ser se deu  
Porque era ela  
Porque era eu”  
(Porque era ela, porque era eu,  
(Chico Buarque)

---

<sup>32</sup> É gratificante, por vezes curioso, observar como o uso desses termos foi assimilado pelo discurso institucional no IF-SC. Contudo, a apropriação do termo, não dá garantia da efetiva apropriação de seu conceito. É o que entendemos como parte do processo de trabalhar o problema do “Fracasso Escolar” a partir de seu significante.



Quando realizamos o levantamento bibliográfico sobre o tema, deparamo-nos com uma escassa bibliografia referente ao “Fracasso Escolar” no Ensino Médio e nos cursos de Graduação, como já foi exposto na apresentação deste trabalho. Sentimos essa carência mais expressiva para os cursos de Ensino Médio Profissionalizante e para os recém criados Cursos Tecnológicos dos, na época, CEFETs, por ocasião dos trabalhos do GT Permanência e Êxito. Fomos então à busca de conceitos de evasão e repetência para subsidiar o projeto do GT.

Nesse sentido, o belo, consistente e reconhecido trabalho de Patto (1999, p. 19) faz muito mais que uma revisão literária do tema: apresenta o inconformismo com o processo de exclusão das crianças de camadas populares da escola pública, a partir de discursos preconceituosos, estereotipados e historicamente incutidos sobre o “Fracasso Escolar”. Seu trabalho, que busca compreender a “reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau” enquanto processo psico-social complexo, ajuda a orientar nosso trabalho.

A princípio, supúnhamos que o “Fracasso Escolar”, com o qual nos deparamos no Ensino Superior, fosse de outra ordem e que a expressão “Fracasso Escolar”, na perspectiva apresentada por Patto - como uma “produção” que ocorre no Ensino Fundamental -, não pudesse ser utilizada para caracterizar o problema do IF-SC. Isso porque, grosso modo, pudemos observar outros “efeitos” nos cursos superiores, como o movimento “migratório” dos alunos entre os cursos<sup>33</sup> que levam a pensar mais em uma descontinuidade de estudos do que em fracasso. Mesmo a aprovação na “peneira” seletiva do vestibular, que deve garantir a seleção dos ‘melhores ou mais aptos’, não garante a efetiva participação dos alunos no curso seja por questões de ordem econômica, de falta de informação seja de incompatibilidade com horário de trabalho, entre outras.

Patto (1999) usa outros termos para se referir ao problema tais como: “ponto de estrangulamento do sistema educacional”, “retenção quase sistemática”, “tráfego escolar congestionado”, “afunilamento do fluxo”, “processo de seletividade escolar”, “refluxo”, “sistema escolar fundamentalmente seletivo”, todos eles para dar conta dos atos de evasão e repetência ainda tão significativos nos primeiros anos do ensino público brasileiro. Isso nos fez conjecturar sobre possíveis pontos de articulação entre as pesquisas da autora com a evasão que verificamos nos primeiros módulos (fases) do Ensino Superior do IF-SC. Os relatórios de gestão 2005 e 2006 do IF-SC apontavam duas situações bem distintas com relação a esse processo de “seletividade”

---

<sup>33</sup> Veremos posteriormente o movimento de “experimental” dos alunos.

nas primeiras fases (ou módulos) dos cursos superiores. Os alunos que ingressavam no IF-SC, por vestibular, tinham opção de fazê-lo semestralmente, ou seja, em março ou agosto. Chamava-nos a atenção, nesses relatórios, o fato de que os alunos que ingressavam no IF-SC em março evadiam-se mais, e aqueles das turmas com início em agosto apresentavam maior índice de reprovação (como podemos observar no Gráfico 01). Nas fases ou módulos subsequentes dos cursos, o número de alunos estabilizava-se, o que caracterizava o período inicial do curso como “seletivo”. Com relação a esses dados, temos por hipótese<sup>34</sup> que os alunos que ingressam em março têm a oportunidade da segunda-chamada do vestibular para os cursos da UFSC, bem como de cursar um pré-vestibular (no segundo semestre) para tentar uma aprovação na UFSC. Essas questões foram levadas em consideração no momento da elaboração de propostas de trabalho no Curso da Mecatrônica, uma vez que a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico foram (e são) realizados nas primeiras fases (módulos) do curso, justamente para tentar minimizar o número de evadidos.

Podemos afirmar que os alunos que chegam ao Ensino Superior são aqueles que superaram o “Fracasso Escolar”. Nesse sentido, podemos constatar que os alunos que concluem o Ensino Superior são também aqueles que ultrapassaram as dificuldades das primeiras fases (módulos) do curso. Nessa perspectiva, o início do curso funciona como “seleção” da mesma ordem que a verificada no Ensino Fundamental.

Mas será que as causas do “afunilamento” pelo qual o aluno passou e superou no Ensino Fundamental são as mesmas que reaparecem nos primeiros módulos, ou fases, do Ensino Superior?

Essa questão é relevante porque podemos pensar que temos, no período inicial do Ensino Superior, o equivalente à “produção” de seletividade ou exclusão que há no início do Ensino Fundamental. Isso pode ou não significar que as causas do “Fracasso Escolar” sejam as mesmas. Quando Patto (1999) propõe o “Fracasso Escolar” como um processo psico-social complexo, orienta para uma leitura crítica dos índices e indicadores e sustenta a importância de escutar os atores envolvidos no processo. E foi assim, com esta postura, que as atividades do GT Permanência e Êxito se desenvolveram. Era feito levantamento de dados, se escutavam professores, alunos, técnicos administrativos e gestores, assim como promoviam-se momentos de reflexão, e algumas intervenções eram propostas (propostas de trabalho).

---

<sup>34</sup> Essa hipótese foi levantada a partir de levantamento realizado com os alunos desistentes do curso.

Naquela época, a partir dos dados e relatórios institucionais, o projeto Permanência e Êxito (2006, p. 24) apontava como causas para o “Fracasso Escolar” no IF-SC as seguintes hipóteses:

- a. Fatores externos e/ou fatores internos à instituição. São fatores externos à escola: problemas de ordem familiar, mau uso da moratória social, desemprego ou necessidade premente que o aluno tem de ingressar no mercado de trabalho para prover o próprio sustento e/ou colaborar na renda familiar. São fatores internos: a organização curricular, questões metodológicas, forma de avaliação, reprovação, o tempo que o aluno ficou afastado da escola.
- b. Dificuldades de aprendizagem.
- c. A modalidade de ensino cursado pelo discente influencia no índice de evasão.
- d. As normas internas da instituição dificultam, em alguns casos, o êxito da jornada escolar empreendida pelo educando.
- e. O *status* social da instituição e/ou da titulação.

Essas hipóteses foram relacionadas aos cursos do IF-SC. Entretanto, para efeito de nossa pesquisa, vamos explicitar somente algumas das hipóteses que têm estreita relação com o Curso Superior de Mecatrônica. Outro ponto que deve ser levado em conta na leitura dessas hipóteses é: em que medida elas coincidem ou se distanciam daquelas do senso comum institucional.

No projeto Permanência e Êxito, algumas das hipóteses estudadas para o índice de evasão nos cursos superiores do IF-SC estão relacionadas ao *status* social da instituição, uma vez que o IF-SC, mesmo sendo uma instituição com 102 anos de existência, somente há 09 anos oferece cursos de graduação<sup>35</sup>. A outra instituição de Ensino Superior público federal do estado, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) <sup>36</sup>, tem 51 anos de existência e, desde a sua criação, tem por objetivo ofertar cursos de Ensino Superior. A pouca experiência de nossa instituição nessa modalidade de ensino, agrega-se o fato de o nosso curso formar um tecnólogo e não um engenheiro. Nesse sentido, temos aí também um “título” jovem, de pouca repercussão social e econômica.

---

<sup>35</sup> Proposta de Criação do Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial/CEFET-SC, em 30 de Abril de 2002.

<sup>36</sup> Fundação da UFSC em dezembro de 1960.

À época do início da aplicação da Entrevista de Acolhimento e da proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico, o Curso da Mecatrônica tinha o nome de Automação Industrial<sup>37</sup>. Ele “concorria” com um curso de mesmo nome da UFSC, embora as respectivas estruturas curriculares - a do primeiro mais prático e a do segundo mais teórico - formassem profissionais (tecnólogos e engenheiros) distintos.

Outro fator relevante com relação ao *status* social do IF-SC foi a sua sucessiva mudança de nome, o que implicou uma fratura em sua identidade institucional e social. Ao longo de seus 102 anos de existência, a instituição já mudou de nome cinco vezes<sup>38</sup>, após ser fundada, em 1909<sup>39</sup>, com o nome de Escola de Aprendizizes Artífices (ALMEIDA, 2010, p.14), considerando:

que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação.<sup>40</sup>

Este trecho do decreto que cria a Escola de Aprendizizes Artífices reflete bem o ideário liberal de sua época e a função da escola na formação de uma identidade nacionalista. Contudo, ao analisarmos os dados históricos<sup>41</sup> constantes no livro de Almeida (2010, p. 29 e 36), é gritante o índice de evasão desde sua criação bem como o “baixo índice de frequência”. A mesma escola, que é criada para “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna” e para “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, será a escola que os exclui justamente fazendo uso do mesmo

---

<sup>37</sup> Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, Projeto de Pós-Reconhecimento. Maio de 2006.

<sup>38</sup> Escola de Aprendizizes Artífices – Decreto n. 7.566 de 23 setembro de 1909, em execução da Lei n. 1.606 de 29 de dezembro de 2006. Liceu Industrial de Santa Catarina (Industrial) – Lei n. 378 de 13 de Janeiro de 1937. Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC) - Lei n. 3.552 de 16 de Fevereiro 1959. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC) - Lei n. 8.948 de Dezembro de 1994. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina ou Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC) - Lei n. 11.892 de 29 de Dezembro de 2008.

<sup>39</sup> Segundo as pesquisas de Patto (1999, p. 113), no início do século XX, mais precisamente na década de 10 (dez), e assim mesmo período da fundação da Escola de Aprendizizes de Artífices, “na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram ideias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais”.

<sup>40</sup> Trecho do Decreto n. 7.566 de 23 setembro de 1909 - Presidente Nilo Peçanha - Livro: Da Escola de Aprendizizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina - Alcides Vieira de Almeida

<sup>41</sup> Da Escola de Aprendizizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina - Alcides Vieira de Almeida.

paradigma, por serem pobres, sem “base”, pela indiferença familiar <sup>42</sup> por terem que ajudar na economia familiar e, para citar o relatório do Engenheiro Gabriel Alencar de Azambuja (ALMEIDA, 2010, p.37), diretor da escola em 1929<sup>43</sup>: “[...] ainda se torna assaz difícil, por ser escasso e se exigir dele (o aluno) <sup>44</sup>, a par da indispensável aptidão, um pendor natural e elevado espírito de sacrifício”.

Um século depois, os cursos de graduação do IF-SC<sup>45</sup>, por assim dizer descendentes dessa escola, vão padecer do mesmo discurso ambíguo e resultados pouco alentadores, repetindo a inadequação da escola à realidade da clientela. E, para complementar, valemo--nos de Patto (1999, p. 157):

No período de [...] um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres (alunos pobres) não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural.

Entretanto, não podemos afirmar que o “Fracasso Escolar” e a “Evasão” do curso de Mecatrônica atingem somente os alunos de baixa renda, das camadas populares e provenientes da escola pública.

Os cursos de graduação com acesso pelo vestibular recebem alunos tanto com condições socioeconômicas para cursar a graduação sem precisar trabalhar quanto alunos que precisam efetivamente de trabalho para sua subsistência e de sua família. Assim, há um número significativo de alunos que, sob a alegação da necessidade de trabalho, acaba abandonando o curso por incompatibilidade de horário, por sucessivas reprovações ou por cansaço. Quanto aos alunos que não precisam trabalhar durante o período da graduação, a situação é a seguinte: ocorre com grande incidência um fenômeno designado como o não aproveitamento da moratória social, para dar conta dos alunos que, mesmo tendo tempo disponível, infraestrutura (acesso a computadores, acesso a revistas e livros), acesso a bens culturais e boas condições

---

<sup>42</sup> “É uma verdade por demais conhecida e proclamada o quanto é precária a frequência nas escolas de artífices, em grande parte motivada pelo descaso dos pais.” RELATÓRIO DE 1929, DO ENTÃO DIRETOR DA ESCOLA, ENGENHEIRO GABRIEL ALENCAR AZAMBUJA (ALMEIDA, 2010, p. 37).

<sup>43</sup> Como, por exemplo, no texto da Conferência Nacional de Educação (CONAE).

<sup>44</sup> Referência nossa.

<sup>45</sup> Não é nossa intenção fazer um estudo de representação social ou mesmo da importância social, histórica política, econômica e, principalmente educacional, que o IF-SC teve e tem no estado de Santa Catarina ao longo de sua existência. Cabe, porém, contextualizar o local, o momento histórico em que um curso dentro desta instituição com estas características se desenvolve, encontra problemas e ambiguidades assim como busca saídas.

socioeconômicas de alimentação e moradia, não conseguem estudar e não obtêm um bom desempenho no curso.

O termo moratório social, no sentido empregado por Margulis e Urresti (2002, p. 4 e 5) é utilizado para descrever o comportamento de determinados jovens dentro de uma categoria mais ampla, designada juventude, como sendo:

un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un periodo de tiempo al estudio – cada vez más prolongado – postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos.<sup>46</sup>

Aqui se faz uma distinção importante: aos alunos provenientes de camadas populares o desafio de acompanhar um curso superior, na maioria das vezes, implica a possibilidade de ser esta uma única chance. E, ao aluno proveniente de outra camada socioeconômica serão oferecidas mais oportunidades de escolha (ou de experimentação), como veremos, mais adiante em nosso trabalho.

O que podemos constatar é que ser egresso de escola pública ou de uma camada menos favorecida não constitui causa *a priori* da “Evasão Escolar”; da mesma forma, ser beneficiado pela moratória social não garante a conclusão do curso.

Os professores entrevistados da Mecatrônica apontaram mais duas hipóteses para a evasão no curso que serão aprofundadas no Capítulo V. Eles elencaram ainda como causas: a “falta de hábito de estudo”, ou a falta de “cultura de estudo” para a maior parte dos alunos, independentemente da sua origem socioeconômica e escolar (ensino público ou privado). Observaram, ainda, a falta de “base” ou falta de “conhecimentos prévios” dos alunos provenientes da escola pública.

Podemos estar na mesma situação, mantidas as devidas proporções, que aponta Patto (1999, p. 24) em seu trabalho referente a “Fracasso Escolar”, pois não poderemos e não almejamos fazer uma generalização desse estudo de caso e das hipóteses que lhe fazem borda, justamente porque

---

<sup>46</sup> “um privilégio para certos jovens, aqueles que pertencem a setores sociais relativamente acomodados, que podem dedicar um período de tempo ao estudo – cada vez mais prolongado – postergando exigências vinculadas com um ingresso pleno na sociedade adulta: organizar uma residência, trabalhar, ter filhos.” (MARGULIS E URRESTI, 2002, p. 4-5, tradução nossa)

trata-se de um estudo representativo, numa acepção de representatividade que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social.

Até aqui, apresentamos as questões institucionais que mobilizaram a discussão do “Fracasso Escolar” no IF-SC e no Curso da Mecatrônica e as hipóteses ventiladas para esse tema. Sentimos a falta de indicadores institucionais que respaldem as conjecturas a partir das hipóteses levantadas. Contudo, como a intenção de nossa pesquisa é apresentar uma experiência exitosa frente à evasão do curso, podemos justificar essa ausência de dados na medida em que nenhum deles será utilizado para fundamentar a experiência realizada no curso Superior de Mecatrônica.

Com esse propósito, buscaremos referências para tentar explicar os resultados da nossa experiência.

### 1.3 O “FRACASSO ESCOLAR”: INTERLOCUTORES TEÓRICOS

“Qualquer ideia que te agrade,  
Por isso mesmo... é tua.  
O autor nada mais fez que vestir a verdade  
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...”  
(Mário Quintana)

Em agosto de 2006, quando iniciamos a pesquisa a respeito do “Fracasso Escolar” nas formas de evasão e de repetência<sup>47</sup>, para os trabalhos do GT Permanência e Êxito, nos defrontamos com um tema complexo, considerado por vários educadores como um dos principais problemas da educação. O “Fracasso Escolar” é um tema realmente complexo porque pode ser atribuído a várias causas (muitas das quais inter-relacionadas) e, nessa perspectiva, não pode ser tratado a partir de um único diagnóstico. Complexo também porque pode deixar marcas profundas na história de cada sujeito – aluno – atingido por esse tema.

Patto (1999) apresenta minuciosamente a “Evasão Escolar” e a repetência, tomadas como problemas de aprendizagem escolar em função das desigualdades sociais. Estas desigualdades sociais têm para Patto (1999) uma ideologia subjacente ao seu ideário.

---

<sup>47</sup> O “Fracasso Escolar” também pode estar relacionado a distúrbios reativos à instituição escolar ou à aprendizagem de algum conteúdo específico - “inibição mental e expressiva”. (PAIN, 1986, p. 13 ).

Segundo Patto (1999), na sociedade liberal do fim do século XIX e início do século XX, a desigualdade que aparece na escola, sob a forma de “Fracasso Escolar”(diferenças de rendimento escolar) deverá ser justificada. As justificativas refletem o racismo da época em que as desigualdades sociais provenientes do modo de produção capitalista eram interpretadas como “desigualdades *raciais, pessoais ou culturais*” (PATTO, 1999, p. 50, grifo da autora).

Essas interpretações propiciaram o aparecimento de sociedades frenológicas, das teorias do determinismo racial, inatistas, até da ciência experimental e positiva (cientificismo) e de um racismo militante. Nesse sentido, para Patto, a Antropologia Científica, a Sociologia Científica e a Psicologia Científica da época contribuíram para confirmar os preconceitos vigentes. Além disso, afirma a autora (PATTO, 1999, p. 58):

[...] entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu às desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas desigualdades pessoais [...], biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.

A Psicologia Científica, a que se refere Patto (1999, p. 58), é a Psicologia Diferencial, que investiga de forma “quantitativa e objetiva as diferenças existentes entre indivíduos e grupos” e que se traduz em uma Psicometria (os testes psicológicos) que, na virada do século XIX, estará a serviço da ideologia liberal, a qual defende a meritocracia em comum acordo com a Pedagogia. Nesse período, ganha relevância o movimento escolanovista, que se contrapõe ao modelo da escola tradicional e fará uso ingênuo dos preceitos liberais e da Psicologia do Desenvolvimento e da Mensuração.

Aliam-se a essas abordagens, as ciências biológicas e a medicina com sua visão organicista. É ainda Patto (1999, p. 63, grifo da autora) que sustenta que:

[...] os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria [...] as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designados como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.



Já no início do século XX, com a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos<sup>48</sup>, a criança com problemas de aprendizagem passa de “anormal” a “criança problema”. Com relação a essa abordagem, Patto (1999, p. 66-67, grifo da autora) nos informa sobre

as concepções das causas da dificuldade de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais. A nova palavra de ordem é a *higiene mental escola*.

Essas concepções têm por objetivo prevenir, orientar e corrigir os “*desajustamentos infantis*”. Os diagnósticos médicos e psicológicos dos anos quarenta vão promover uma “rotina quantificadora” da dificuldade de aprendizagem, que vai resultar em uma “verdadeira fábrica de rótulos” (PATTO, 1999, p. 67), voltadas às crianças provenientes das classes trabalhadoras.

Reforçando o destaque que Patto faz ao uso da Psicanálise nesse período, localizamos em Kupfer (1989, p.71) uma observação que foi escrita por Manonni, afirmando que: “O sonho freudiano, que era o de colocar a Psicanálise a serviço de todos, acabou por fazer da análise, paradoxalmente, pelo viés institucional, um instrumento de dominação e de seleção.”

Nesse período, a Psicologia Diferencial vai explicar as desigualdades sociais não mais com o conceito de raça, mas sim com o conceito de cultura que terá seu ponto “mais alto nos anos sessenta, quando foi elaborada a chamada ‘teoria da carência cultural’” (PATTO, 1999, p. 68), ou teoria da privação cultural, que será responsável pela estruturação dos programas de educação compensatória, apoiada nas teses liberais com uma visão funcionalista de sociedade. E para essa abordagem, a escola e os professores deverão “formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social.” (PATTO, 1999, p. 70). Assim, essa teoria ambientalista, na tentativa de formular uma explicação racional para as diferenças sociais, acaba por reforçar estereótipos e

---

<sup>48</sup> Um ponto digno de nota refere-se ao que apresentamos como uma crítica de Patto à Psicanálise do início do século XX. Foi, efetivamente, uma crítica à Psicanálise desse período. No entanto, o que esta autora salientou e criticou foi o uso feito, na época, da teoria psicanalítica para respaldar as formas de marginalizar as crianças das classes populares. E, dessa forma a teoria psicanalítica proposta por Freud não tinha a intenção de “discriminar”, mas foi utilizada de forma reducionista a serviço das classes dominantes.

preconceitos com relação aos pobres que, por serem diferentes do ideal de aluno, são tomados por deficientes.

As teorias crítico-reprodutoras, também discutidas por Saviani (1984), para Patto (1999, p.151) “têm por mérito contribuir para importantes mudanças no pensamento educacional no país”. Ou seja, esse pensamento colocou em destaque

a dimensão relacional do processo de ensino aprendizagem, [...], chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, [...], contribuiu, [...], para a superação do mito da neutralidade no processo educativo e abriu caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias ideias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitam inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

Contudo, é importante salientar que essa teoria não evidenciava uma distinção em relação ao modelo da teoria da privação cultural. Sawaya (2008, p. 200) vai chamar essa explicação do “Fracasso Escolar” dos alunos pobres de Teoria da Diferença Cultural, pois essa “passa a incorporar em lugar da noção de deficiência ou privação, a noção de diferente”. Uma vez que, tomados os padrões da classe média, os alunos de classes populares têm, por exemplo, outro ritmo, outro vocabulário.

O tema do “Fracasso Escolar” é apresentado por Saviani (1984) na perspectiva da marginalização, em que marginalizados são os que não ingressam na escola, ou por ela são excluídos. Se Patto fez uso da história das concepções que cunharam o conceito de “Fracasso Escolar”, Saviani (1984, p. 8) apresenta a questão da marginalidade a partir das escolas pedagógicas, e da “maneira de entender as relações entre educação e sociedade” em cada uma delas. Para tanto, o autor vai dividir as teorias educacionais em dois grandes grupos: teorias não críticas (Escola Tradicional, Escola Nova e Escola Tecnicista) e teorias crítico- reprodutivas. As teorias não críticas “pretendem ingenuamente resolver os problemas da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito.” As teorias crítico-reprodutivas não apresentam uma proposta pedagógica, como as estudadas no primeiro grupo. Estas teorias têm por objetivo explicar o funcionamento que constitui a escola e, ao mesmo tempo em que criticam, também o aceitam como tal. Nesse sentido, o “Fracasso Escolar” é entendido como sucesso da escola que reproduz o modelo social de classes em que está inserida.

Pain (1986, p.11-12) aborda o tema do “Fracasso Escolar” sob a ótica da Psicopedagogia, atribuindo quatro funções interdependentes à educação, a saber:

- Função Mantenedora da Educação: garantindo a continuidade da espécie;
- Função Socializadora da Educação: todo sujeito é submetido às mesmas normas sociais, o que vai caracterizar o seu pertencimento a um determinado grupo;
- Função Repressora da Educação: conservando e reproduzindo as limitações que o poder destina a cada classe social; e a
- Função transformadora da Educação: as próprias contradições e complexidades do sistema produzem rupturas que simultaneamente podem ser instancias alienantes ou libertadoras.

Com relação a essas funções Pain (1986, p. 12) alerta para o fato de que “o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem duvida o fracasso da mesma, mas sucumbindo a esse fracasso”.

Para essa autora, podemos entender que o tema do “Fracasso Escolar” não está somente relacionado aos alunos com problemas de aprendizagem que fazem parte das estatísticas da evasão e repetência, mas também, ao que Pain (1986, p. 12) vai se referir como:

[...] problema de aprendizagem mais grave,..., que constitui a oligotimia social, que produz sujeitos cuja atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva, se desenvolve muito aquém daquilo que lhe é estruturalmente possível.

Sendo assim, a instituição de ensino tem que atentar não apenas para os índices de evasão e repetência, mas também para outros indicadores que possam mapear o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Ainda na perspectiva da psicopedagogia encontramos as contribuições de Fernández (2001) que, fazendo uso dos pressupostos de Pain (1986), propõe que “o “Fracasso Escolar” ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado.”

Escuta essa que dá oportunidade a uma resposta fora do discurso estereotipado que silencia o “Fracasso Escolar” na instituição e em alguns discursos acadêmicos. E, nesse sentido, Fernández (2001, p. 38, grifo nosso) nos indica que:

[...] nossa escuta não se dirige aos conteúdos não-aprendidos, nem aos aprendidos, nem às operações cognitivas não lógicas ou logradas, nem aos condicionantes orgânicos, nem aos inconscientes, mas às articulações entre essas diferentes instâncias. Não se situa no aluno, nem no professor, nem na

sociedade, nem nos meios de comunicação como *ensinantes*, mas nas múltiplas relações entre eles.

Em Fernández (1987, p. 91)<sup>49</sup> a escuta das instâncias envolvidas no “Fracasso Escolar”, com suas múltiplas (inter) relações é que vai possibilitar diferenciar a que ordem responde o “Fracasso Escolar”, uma vez que o mesmo pode responder a duas ordens de causas que se encontram relacionadas na história do sujeito:

[...] internas a la estructura familiar e individual del que fracasa en aprender, o externas a la estructura familiar e individual. En el primer caso hablamos de síntoma e inhibición y en el segundo de problema de aprendizaje reactivo.<sup>50</sup>

Assim, para Fernández (2001, p.33) o problema de aprendizagem que desencadeia o “Fracasso Escolar” pode estar relacionado a um sintoma ou inibição, que diz respeito à estrutura individual e familiar, e reativo que está relacionado com a “modalidade de ensino da escola.”

Fernández (2001, p. 26) assegura que “o “Fracasso Escolar” afeta o sujeito em sua totalidade”. Tanto no sentido de não cumprir as expectativas dos pais e professores, como pela acomodação alienante que marginaliza o sujeito. Ao que podemos buscar confirmação em Cordié (1994, p. 9-10, grifo nosso)<sup>51</sup>:

[...] el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre al mismo tiempo por la subestimación que siente al no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, cuando no por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia, el fracaso toca al ser íntimo y al ser social de la persona, y sabemos bien el lugar que tiene el éxito social en el espíritu de nuestros contemporáneos. El fracaso escolar es una cuestión compleja cuyas

---

<sup>49</sup> Essa edição está com um problema conceitual, referente ao tema citado na página 91, que pode ser corrigido com a leitura da página seguinte e dos demais trabalhos da autora. Dessa forma, para garantir a citação dessa autora, decidimos realizar a correção. No livro de Fernández (1987, p. 9, tradução nossa) está escrito: [...] internas a la estructura familiar e individual del que fracasa en aprender, o externas a la estructura familiar. En el primer caso hablamos de problema de aprendizaje reactivo y en el segundo de síntoma e inhibición.

<sup>50</sup> “[...] internas a estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou externas a estrutura familiar e individual. No primeiro caso falamos de sintoma e inibição e no segundo de problema de aprendizagem reativo.

<sup>51</sup> “[...] o “Fracasso Escolar” afeta o sujeito em sua totalidade. Sofre ao mesmo tempo subestimando o sentimento de não estar à altura de suas aspirações, sofre também pela desvalorização, quando não é pelo desprezo que lê no olhar dos outros. Em consequência, o fracasso toca no ser íntimo e no ser social da pessoa, e sabemos bem o lugar que tem o êxito social no espírito de nossos contemporâneos. O “Fracasso Escolar” é uma questão complexa cujas causas são múltiplas e diversas, umas vinculadas à estrutura própria do sujeito, outras são circunstanciais; o fato de estarem interligadas e atuarem uma sobre as outras não facilita a compreensão do fenômeno. O resultado é que cada um projeta seus fantasmas e inventa os remédios para esta peste social. (tradução nossa)

causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura propia del sujeto, otras son circunstanciales; el hecho de que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras no facilita la comprensión del fenómeno. El resultado es que cada uno proyecta sus fantasmas e inventa los remedios para esta **peste social**.

Cordié (1994, p.18), ao referir-se ao “Fracasso Escolar” como “peste social”, deseja caracterizá-lo como um fenômeno patológico de uma época, resultado da “evolução social”. E, nesse sentido, o “Fracasso Escolar” é recente porque está relacionado à mudança rápida do mundo do trabalho para uma sociedade tecnológica. Cordié (1994, p. 19-20) nos informa que o “Fracasso Escolar”.

[...] recién pudo aparecer con la instauración de la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX y adquirió una importancia considerable entre las preocupaciones de nuestros contemporáneos debido al cambio radical de la sociedad. También en este caso no es solamente la exigencia de la sociedad moderna la que engendra los problemas, como se piensa con frecuencia, sino un sujeto que expresa su mal-estar en el lenguaje de una época en la que el dinero y el éxito social son los valores predominantes. La presión a un problema que se inscribe de una manera particular en la historia de cada uno...En esta sociedad jerarquizada, que sobrevivió hasta fines del siglo XIX y comienzos del XX, cada uno tenía un lugar definido. El analfabeto no aparecía obligatoriamente como una tara. Aquellos “que no tenían instrucción” podían acceder a los oficios que les permitían qué vivir a ellos y a sus familias; tenían su lugar en la sociedad, y la modestia de sus recursos no los convertía fatalmente en excluidos.

Cordié (1994, p. 44) ao fazer uma leitura o “Fracasso Escolar”, ainda salienta que

[...] el hecho de que la posición de fracaso afecte al sujeto en dos terrenos tan diferentes como son la intimidad y la representación social permite entrever la complejidad del problema y la diversidad de soluciones propuestas.<sup>52</sup>

Acreditamos que esses autores já nos permitiram fazer um recorte oportuno da questão do “Fracasso Escolar”. Os interlocutores teóricos revisitados sobre o tema do “Fracasso Escolar”, do ponto de vista da Psicopedagogia (Córdie, Pain e Fernández) são pesquisadoras que têm por fundamentação a Psicanálise, e mais especificamente, a Psicanálise Lacaniana.

---

<sup>52</sup> “o fato da posição de fracasso afete ao sujeito em dois terrenos tão diferentes como são a intimidade e a representação social permite entrever a complexidade do problema e a diversidade de soluções propostas.” (CORDIÉ, 1994, p. 44, tradução nossa)

Patto e Saviani, fazendo uso da crítica sociohistórica ao tema do “Fracasso Escolar”, não apresentam perspectivas incompatíveis com uma análise dos efeitos da experiência que abordamos à luz da Psicanálise.

É oportuno fazer as relações teóricas necessárias para que possamos compreender como passaremos do conceito de “Fracasso Escolar” para o conceito psicanalítico de transferência. O conceito de “Fracasso Escolar” (evasão e repetência escolar) foi aqui tratado no sentido de apresentar as hipóteses e os possíveis diagnósticos institucionais para os problemas encontrados no curso Superior de Mecatrônica. O conceito de transferência, de fundamentação psicanalítica, será utilizado para ajudar a compreender os resultados obtidos a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico experienciados no curso Superior de Mecatrônica. Entendemos que o uso tanto da Entrevista de Acolhimento, quanto do Contrato de Trabalho Pedagógico possibilitou um encontro singular do professor com seu aluno, no qual pôde ser estabelecido um novo olhar, uma nova escuta e um novo significado entre esses interlocutores. Este encontro do professor com seu aluno ou do aluno com seu professor, em um espaço com objetivo e contato diferenciados daqueles do espaço de sala de aula (do contexto do conteúdo curricular), desencadeou outra relação entre eles, o que afetou o índice de evasão do curso. O que se estabeleceu a partir desse encontro pode ser entendido como efeito de transferência, já que tanto o professor como o aluno são investidos de um sentido particular.

Trataremos, no próximo capítulo, de apresentar o conceito de transferência na teoria psicanalítica, já que esse constituirá o fundamento da nossa análise.

## 2 DO CONCEITO DE TRANSFERÊNCIA EM FREUD

*“Mas não deixo  
De querer conquistar  
Uma coisa  
Qualquer em você  
O que será?”  
(Caetano Veloso)*

Para entender os efeitos da experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico na relação entre professor e aluno, que refletiram na diminuição dos índices de evasão no Curso Superior de Mecatrônica Industrial do Campus Florianópolis/IF-SC, optamos por fazer um recorte teórico à luz da Psicanálise.

Decidimos fazer uso do conceito de transferência, proposto por Freud, para explicar que a diminuição dos índices de evasão, nesse curso, pode ser entendida como efeito da disposição do professor em um outro lugar frente ao aluno. Este novo lugar decorre de uma transferência de sentido, ou seja, esse professor, para Kupfer (1989, p. 91), “tornou-se depositário de algo que pertence ao [...] aluno. Em decorrência dessa posse, o professor fica inevitavelmente carregado de uma importância especial.” Ao que entendemos que esta “importância especial” produz efeitos no ensino-aprendizagem.

### 2.1 A TRANSFERÊNCIA

“E isso porque — lição da Psicanálise e da poesia— o amor faz a magia de ligar coisas separadas, até mesmo contraditórias. Pois a gente não guarda e agrada uma coisa que pertenceu à pessoa amada? Mas a “coisa” não é a pessoa amada! “É sim!”, dizem poesia, Psicanálise e magia: a “coisa” ficou contagiada com a aura da pessoa amada... Pois o mesmo mecanismo acontece na educação. Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo,  
aprendo porque admiro.”  
(Rubem Alves)

Em seu artigo, A transferência de Freud a Lacan, Miller (2002, p. 55), conceitua a transferência como “o *modus operandi* da Psicanálise, a mola mestra da cura, seu motor terapêutico e o próprio princípio de seu poder”. Nessa perspectiva, só poderá ocorrer análise se for instaurada a transferência, o que equivale a dizer que esse conceito é fundamental para a análise. Nesse mesmo, artigo Miller (2002, grifo nosso) ressalta entre outras coisas que:

- há consenso dos psicanalistas em relação à importância desse conceito;
- os psicanalistas estão sempre articulando suas experiências por intermédio de um retorno aos escritos de Freud – utilizando seus termos - e que Lacan, a partir do “retorno a Freud”, criou temas e termos;
- Freud se diferencia de todos os analistas posteriores a ele, pois: “não repetia uma teoria, elaborava-a de forma autêntica a partir do próprio discurso de seus pacientes”;
- devemos levar em conta a importância de lermos os textos de Freud;
- nos textos de Freud poderemos perceber três formas de transferência, identificadas com a função de **repetição**, com a **resistência** e com a **sugestão**.

As afirmações de Miller ajudam a entender a importância do conceito de transferência para a teoria de Freud, e para a Psicanálise.

Não é tarefa simples pensar na aplicação dos conceitos psicanalíticos fora do contexto clínico, contudo acreditamos que a Psicanálise aplicada ao campo educacional pode contribuir na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem. E, para tanto, um retorno aos escritos de Freud faz-se necessário.

## 2.2 ÜBERTRAGUNG<sup>53</sup> EM FREUD

“O processo é laborioso e exige muito tempo do médico. Pressupõe grande interesse pelos acontecimentos psicológicos, mas também um interesse pessoal pelos pacientes. Não consigo me imaginar sondando o mecanismo psíquico de uma histeria de alguém que me causasse a impressão de ser vulgar e repelente e que, num conhecimento mais íntimo, não fosse capaz de despertar solidariedade humana,[...]”  
(FREUD, 1972, v. II, p. 261)

---

<sup>53</sup> *Übertragung*, em alemão significa transferência. Disponível em: <<http://pt.bab.la/dicionario/alemao-portugues/uebertragung>>. Acesso em: 19 mar. 2012.



Sigmund Freud não foi um estudioso dos processos intelectuais, como ele próprio afirma no texto *Algumas Reflexões para a Psicologia do Escolar* de 1914 (1972, v. XIII, p. 285), onde escreve que: “Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente”. Contudo, suas contribuições ajudam a pensar nas articulações entre Psicanálise e Educação. E, segundo Kupfer (1989, p. 12-13), na obra de Freud

a Educação é um tema que o acompanhou por toda a extensão de sua obra e jamais deixou de ser para ele motivo de reflexão, uma reflexão contínua,[...]Disso se deduz que as ideias freudianas sobre Educação encontram-se em íntima conexão com as ideias por ele produzidas para compor a sua teoria psicanalítica.

Nesse sentido, fazer uso do conceito psicanalítico de transferência para estudar os resultados alcançados no Curso Superior de Mecatrônica/IF-SC é instaurar nesta pesquisa uma relação possível entre Psicanálise e educação.

No *Relatório Sobre Meus Estudos em Paris e Berlim* (1885-1886), Freud (1972, v. I, p.33) chama nossa atenção ao detalhar características pessoais, a metodologia de trabalho (ensino), e a “atração exercida” por seu mestre na Salpêtrière em Paris. O Freud aluno afirma que

o homem que chefia toda esta organização e seus serviços auxiliares tem, atualmente, a idade de sessenta anos. Possui a vivacidade, a jovialidade e a perfeição formal no falar que costumamos atribuir ao caráter da nacionalidade francesa; ao mesmo tempo, mostra a paciência e o amor pelo trabalho que geralmente atribuímos aos da nação. A atração exercida por semelhante personalidade logo me levou a limitar minhas visitas a um único hospital e a buscar os ensinamentos de um único homem. Abandonei minhas eventuais tentativas de assistir a outras conferências, depois de haver-me convencido de que tudo o que elas tinham a me oferecer eram, na maior parte, peças de retórica bem construídas.

Podemos observar nessa citação, como Freud apresenta a personalidade do mestre Charcot. Esta personalidade é apresentada de tal forma que se confunde com a metodologia de trabalho, a didática desse mestre

no que diz respeito ao contato científico, certamente não me foi dada preferência em relação a qualquer outro estrangeiro pois a clínica era acessível a qualquer

médico que se apresentasse, e o trabalho do Professor era executado abertamente, cercado de todos os jovens que atuavam como seus assistentes, assim como dos médicos estrangeiros. Parecia que ele, por assim dizer, trabalhava conosco, pensava em voz alta e esperava que os discípulos lhe apresentassem objeções. Todo aquele que assim desejasse podia entrar na discussão, e nenhum comentário passava despercebido ao grande homem. A informalidade prevalecia no relacionamento e a maneira como cada um era tratado, com cortesia e em condições de igualdade – o que constituía surpresa para os visitantes estrangeiros –, facilitavam a situação, de modo que até os mais tímidos tinham a mais viva participação nos exames de Charcot. Podia-se verificar a maneira como ele, inicialmente, ficava indeciso em fase de alguma nova manifestação difícil de interpretar; podia-se seguir os caminhos pelos quais se esforçava por chegar a uma compreensão; podia-se estudar o modo como avaliava as dificuldades e as vencias; e podia-se observar, com surpresa, que ele nunca se cansava de observar o mesmo fenômeno, até que seus esforços repetidos e sem prevenções lhe permitissem chegar a uma visão correta de seu significado. Quando, além de tudo isso, acode à lembrança a total sinceridade manifestada pelo professor durante as sessões, compreende-se porque o autor deste relatório, assim como acontecia com qualquer outro estrangeiro em situação semelhante, deixou a Salpêtrière com irrestrita admiração por Charcot.

Resgatamos este texto por sua aproximação com nosso tema, visto que podemos identificar pelo conteúdo, pelo detalhe do relato e pelas expressões utilizadas o efeito que produziu em Freud a personalidade de Charcot. O que supomos, portanto, é que a escolha que Freud faz referente a seus estudos é antes de tudo a escolha de um mestre.

Em nota o editor inglês das *Obras Completas de Freud* (1972, v. I, p. 31-32) ressalta que o relatório, acima citado, “é um relato contemporâneo que seu protagonista faz de um evento histórico: o desvio dos interesses científicos de Freud da neurologia para a psicologia.” E afirma que essa mudança de interesse tem relação com “a grande influência pessoal que Charcot naturalmente exercia sobre ele.”

Ainda segundo nota do editor<sup>54</sup> das *Obras Completas de Freud* (v. II, p.112), o termo transferência, *Übertragung*, aparece “pela primeira vez nos *Estudos sobre a Histeria* (1893)”, sendo utilizado com um “sentido ligeiramente diferente e mais generalizado em alguns trechos de *A Interpretação dos Sonhos*”. Freud retomara esse tema da transferência em diversos de seus

---

<sup>54</sup> Nota de rodapé, nº 01, p. 112, v. VII.

textos<sup>55</sup>, desde *Fragmento da Análise de Um Caso de Histeria* (1905[1901]) até *Análise Terminável e Interminável* (1937).

O texto *Estudos Sobre a Histeria*, 1893-1895, escrito por Freud e Breuer, será revisado posteriormente por Freud que concluirá que a questão da transferência aparece relacionada à dificuldade ou incapacidade de Breuer de lidar com a análise da paciente Anna O. A questão da transferência seria abordada também no texto escrito por Freud (1972, v. II, p. 262), no Capítulo IV, *A Psicoterapia da Histeria*, sob o ponto de vista das observações sobre a técnica do método terapêutico relacionadas aos atributos do paciente.

As exigências feitas ao paciente não são menores. A concordância e a atenção integrais dos pacientes são necessárias, mas, acima de tudo, é preciso contar com sua confiança, visto que a análise invariavelmente leva à revelação dos eventos psíquicos mais íntimos e secretos. Grande número dos pacientes que se adequariam a essa forma de tratamento abandonam o médico tão logo começam a suspeitar da direção para a qual a investigação está conduzindo. Para tais pacientes, o médico continua a ser um estranho. Com outros, que resolvem colocar-se em suas mãos e depositar sua confiança nele – um passo que em outras situações dessa natureza só é dado voluntariamente, e nunca a pedido do médico –, com esses pacientes, repito, é quase inevitável que sua relação pessoal com ele assuma indevidamente, pelo menos por algum tempo, o primeiro plano. Na verdade, parece que tal influência por parte do médico é uma condição *sine qua non* para a solução do problema.

Como podemos observar nessa passagem do texto, Freud leva em conta a relação de confiança entre paciente e médico e a influência do mesmo para que ocorra o tratamento e a cura; contudo, ainda não nomeia esse fenômeno de transferência.

No mesmo texto, Freud (v. II, p. 276) retoma essa questão, de modo a caracterizar os fatores presentes no tratamento que propiciam a superação das resistências.

[...] além das motivações intelectuais, que mobilizamos para superar a resistência, há o fator afetivo, a influência pessoal do médico, que raramente podemos dispensar e em diversos casos só este último fator está em condições de eliminar a resistência. A situação aqui não é diferente da que se pode encontrar em qualquer setor da medicina, não havendo processo terapêutico

---

<sup>55</sup> Vide também: Artigos Sobre a Técnica (A Dinâmica da Transferência (1912); Sobre o Início do Tratamento (I) (1913), Recordar, Repetir e Elaborar (II) (1914), Observações sobre o amor de transferência (III) (1915[1914])); Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1917 [1916-1917]) - Conferência XXVII Transferência, e a Conferência XXVIII Terapia Analítica. Também, em Além do Princípio do Prazer (1920); Inibições, Sintomas e Angústias, de 1926[1925]).

sobre o qual possamos dizer que dispensa por completo a cooperação desse fator pessoal.

Ao descrever as dificuldades encontradas no processo de condução da análise, no final desse texto, Freud (1972, v. II, p. 291) destacará, além do papel das representações e da resistência, a

presença de um obstáculo, porém um obstáculo externo, e não inerente ao material. Isso acontece quando a relação entre o paciente e o médico é perturbada e constitui o pior obstáculo com que podemos deparar. No entanto, podemos esperar encontrá-lo em qualquer análise relativamente séria.

Em seguida, na mesma página, Freud (1972, v. II, p. 291) salienta que, a partir de sua experiência, esse obstáculo aparece em três situações relevantes:

1. Quando há uma desavença pessoal.
2. Quando o paciente é tomado pelo pavor de ficar por demais acostumado com o médico<sup>56</sup> em termos pessoais, de perder sua independência em relação a ele, e até quem sabe, de tornar-se sexualmente dependente dele.
3. Quando o paciente se assusta ao verificar que está transferindo para a figura do médico as representações aflitivas que emergem do conteúdo da análise. Essa é uma ocorrência freqüente e, a rigor, usual em algumas análises. A transferência para o médico se dá por meio de uma falsa ligação. Desde que descobri isso, tenho podido, todas as vezes que sou pessoalmente envolvido de modo semelhante, presumir que uma transferência e uma falsa ligação tornaram a ocorrer.

Como nos informa o editor, esta é a primeira vez que o termo transferência, no sentido psicanalítico<sup>57</sup>, aparece nos escritos de Freud; já nessa época, podemos localizá-lo estabelecendo relações elementares, porém fundamentais, com as resistências, com as representações e com a repetição (compulsão). Assim, ele supõe primeiramente que esse obstáculo, sob a forma de uma resistência, deve ser tratado como os demais sintomas, ou seja, tornando o “obstáculo” consciente ao paciente. O tratamento desse obstáculo ou de mais esse sintoma foi, a princípio, entendido por Freud (1972, v. II, p. 293) como um acréscimo de trabalho à análise. Contudo, depois pôde perceber

---

<sup>56</sup> Freud refere-se sempre ao médico que pratica a análise.

<sup>57</sup> Ver nota de rodapé 01, p. 291, v. II.

que o processo inteiro obedecia a uma lei; e então notei também que este tipo de transferência não trazia nenhum aumento significativo para o que eu tinha que fazer.

Miller (2002, p.59)<sup>58</sup> e também Kupfer (1989, p. 87) entendem que Freud no texto *A Interpretação dos Sonhos* apresenta, em sentido figurado, a transferência. Ou seja, já estava implícita nos processos gerais das formações inconscientes, como é o caso dos sonhos. Ao expor o sonho como realização de um desejo, Freud indaga “de onde se originam os desejos que se realizam nos sonhos”. Ao que vai presumir que esse desejo não está vinculado apenas a restos diurnos, de desejos não realizados e conscientes. Freud ”(1972, v. V, p. 505) explica que:

É minha suposição que um desejo consciente só consegue tornar-se instigador do sonho quando logra despertar um desejo inconsciente do mesmo teor e dele obter reforço. [...], considero que estes desejos inconscientes estão sempre em estado de alerta, prontos a qualquer momento para buscar o meio de se expressarem quando surge a oportunidade de se aliarem a uma moção do consciente e transferirem sua grande intensidade para a intensidade menor desta última. Assim, fica a aparência de que apenas o desejo consciente se haveria realizado no sonho, e só alguma pequena peculiaridade na configuração do sonho serve de indicador para nos colocar na pista do poderoso aliado oriundo do inconsciente.

Aparece aqui a ideia de que há transferência dos restos diurnos, transformados ou distorcidos em função do desejo inconsciente para a formulação do sonho enquanto processo psíquico. O conteúdo dos sonhos será interpretado com um significado distinto do que aparecia a princípio em seu relato consciente, posto que o material que constitui os sonhos passou por um trabalho de “transmutação numa forma pictórica” (FREUD, v. V, p. 599) ou a “distorção onírica” (FREUD, v. V, p. 600) e está esvaziado de seu sentido (significado) original, por condensação ou deslocamento, “características invariáveis” (FREUD, v. V, p.599) desses processos.

Miller (2002, p. 59) nos indica que é “a partir do caso Dora que emerge a significação precisa da transferência freudiana”. Em seu texto *Fragmento da Análise de Um Caso de Histeria* (1905[1901]), Freud (v. VII p. 112) refere-se à questão da transferência como sendo o fator que pode “esclarecer as particularidades da análise de Dora.”

Nesse texto, Freud (v. VII, p. 110) afirma que é característico no trabalho de análise que os sintomas só desapareçam “algum tempo depois, uma vez dissolvidos os vínculos com o

---

<sup>58</sup> Miller faz referência a este texto como *A Ciências dos Sonhos* (páginas 58 e 59, 2002).

médico”. Ele esclarece que “o adiamento da cura ou da melhora só é realmente causado pela pessoa do médico.” A essa relação que se estabelece com a presença do médico e que “exerce na criação de um gênero especial de formação de pensamento, em sua maioria inconsciente”, Freud vai chamar de transferência. Freud (v. VII, p. 110) formula a si mesmo uma pergunta retórica sobre o conceito para explicá-lo desta forma:

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas previa é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam de seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir a metáfora, simples reimpressões, reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de um conteúdo, uma *sublimação*, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões.

Freud conclui que, para a compreensão da “teoria da técnica analítica”, o conceito de transferência é “uma exigência indispensável”, uma vez que, na prática, ela não poderá ser evitada e que deve ser “combatida” como uma “criação da doença” ou ainda como “uma nova espécie de produtos psíquicos patológicos”. Assim, podemos supor que, por “criação da doença” Freud esteja se referindo à transferência como efeito - sintoma. Além disso, Freud (v. VII, p. 111) vai advertir-nos de que esse trabalho, o de combater a transferência, “é de longe o mais difícil”, pois

somente a transferência é que se tem de apurar quase que independentemente, a partir de indícios ínfimos e sem incorrer em arbitrariedades. Mas ela é incontornável, já que é utilizada para produzir todos os empecilhos que tornam o material inacessível ao tratamento, e já que só depois de resolvida a transferência é que surge no enfermo o sentimento de convicção sobre o acerto das ligações construídas [durante a análise].

Assim, quando Miller (2002, p. 59-60) revisita o conceito de transferência em Freud, vai explicar que

a transferência, em sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular que é a pessoa do terapeuta. Talvez possam ver, em um curto-circuito, que essa pessoa não é exatamente uma pessoa. Essa pessoa, [...], é mais o significante do analista do que sua pessoa. [...] Isso dá origem à ideia de que a transferência é, sobretudo, um fenômeno ilusório, um fenômeno imaginário. E isto não está errado, só que encontramos esse tipo de ilusão a cada momento, na experiência. [...] “a pessoa do analista” deve ser entendida entre aspas. A Psicanálise é feita precisamente para nos fazer duvidar de que as pessoas o sejam tão verdadeiramente [...] Assim, a transferência freudiana é o momento em que o desejo do paciente se apodera do terapeuta, em que o psicanalista – não sua pessoa – imanta as cargas liberadas pelo recalque.

E Kupfer (1989, p. 90-91), tomando essa afirmação de Miller, de que “a transferência, em sentido psicanalítico, se produz quando o desejo se aferra a um elemento muito particular que é a pessoa do terapeuta”, vai propor que

que na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor.

Freud (1972, v. VII, p. 111) salienta que “o tratamento psicanalítico não cria a transferência, mas simplesmente a revela” e que o paciente não é curado “pelo método e sim pelo médico”. Aqui, podemos fazer uma relação com o texto de Miller (2002, p.60), quando nos adverte que é necessário pensar em uma ideia mais sofisticada de inconsciente, uma vez que “a própria ideia de transferência já nos conduz a compreender que o analista, na medida em que opera com a cura psicanalítica, não é exterior ao paciente [...]” Ora, se o analista não está fora do sujeito, é porque está em seu inconsciente, como uma construção e, segundo esse aspecto ele, o “analista”, é tomado por seu significante.

Nos escritos de Freud esse texto tem por mérito ser a primeira vez em que o tema da transferência é tratado como fator importante para o processo psicanalítico. Assim, Freud (1972, v. VII, p. 112) pode concluir neste momento de sua obra que:

A transferência, destinada a constituir o maior obstáculo à Psicanálise, converte-se em sua mais poderosa aliada quando se consegue detectá-la a cada surgimento e traduzi-la para o paciente.

O que Miller (2002, p. 61) vai resgatar nesses textos iniciais de Freud - e mais precisamente no exemplo dos restos diurnos - é que eles já sinalizam que a transferência é uma

‘amarração’ com um significante e não com uma pessoa propriamente dita. Assim, o analista é, para Miller, uma “formação do inconsciente”, o que propõe como sendo “uma tese geral” para toda a teoria de Psicanálise. Será a transferência que indicará ao analista que os processos psíquicos foram provocados; nesse sentido, ela aparece como “uma atualização da realidade do inconsciente” e, ao mesmo tempo, como “testemunho do inconsciente”.

Em *A Dinâmica da Transferência* de 1912, Freud (1972, v. XII, p. 133) inicia o texto abordando o tema da repetição. A repetição com relação às escolhas de objetos amorosos que o sujeito faz ao longo de sua existência, ou seja, a reedição das escolhas. Ele escreve que:

Deve-se compreender que cada indivíduo, através da ação combinada de sua disposição inata e das influências sofridas durante os primeiros anos, conseguiu um método específico próprio de conduzir-se na vida erótica – isto é, nas condições para enamorar-se que estabelece, nos instintos que satisfaz e nos objetivos que determina a si mesmo no decurso daquela. Isso produz o que se poderia descrever como um clichê estereotípico (ou diversos deles), constantemente repetido – constantemente reimpresso – no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente a experiências recentes.

Verificamos que, nesse texto, ao tecer algumas considerações relacionadas à transferência, Freud iniciará justamente descrevendo o processo de escolha amorosa “constantemente repetido” e a essa questão vai relacionar a figura do médico como parte dessa “série” de escolhas. Assim, supõe que será algum ‘traço’ do analista que será investido desse afeto inconsciente, o que é responsável pela transferência. A expressão de Freud “constantemente repetido – constantemente reimpresso” pode ser também relacionada ao que Miller chama de “atualização da realidade inconsciente” quando na análise a transferência aparece para mostrar um processo de funcionamento inconsciente.

O que podemos entender até aqui é que, nessa época, a questão da transferência como repetição para Freud já está resolvida, e o que ele tenta considerar, além disso, na transferência, é a resistência, pois, para ele (1972, v. XII, p. 135-136), “na análise, a transferência surge como a resistência mais poderosa ao tratamento, enquanto que, fora dela, deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso”. Alerta ainda que a “característica da transferência, [...] não deve ser atribuída à Psicanálise, mas, sim à própria neurose.” Sob esse ângulo, para Freud (1972, v. XII, p. 139, grifo nosso), a transferência no tratamento analítico aparece



[...] desde o início, como a arma mais forte da resistência, e podemos concluir que a intensidade e persistência da transferência constituem efeito e expressão da resistência. Ocupamo-nos do **mecanismo** da transferência, é verdade, quando o remontamos ao estado de prontidão da libido, que conservou imagos infantis, mas o papel que a transferência desempenha no tratamento só pode ser explicado se entrarmos na consideração de suas relações com a resistência.

Para compreender a transferência como resistência, Freud (1972, v. XII, p. 140) observa que teremos que pensá-la não simplesmente como ‘transferência’. É assim, salienta, que teremos que “nos resolver a distinguir uma transferência ‘positiva’ de uma ‘negativa’, a transferência de sentimentos afetuosos da dos hostis e tratar separadamente os dois tipos [...]”. Essa divisão do fenômeno, que Freud (1972, v. XII, p. 141) chamou de ambivalentes, é encontrada junta e direcionada a mesma pessoa - ambivalência emocional (amo/odeio).

A transferência, ao mesmo tempo em que denuncia uma formulação do inconsciente ao repetir escolhas, também as encobre por meio da resistência durante a análise. É o que Miller (2002, p. 62) vai expressar muito bem como: “A análise se faz, em certo sentido, graças à transferência e, em outro sentido, apesar da transferência.”

Essa conclusão remete àquela a que Freud (1972, v. XII, p. 141) chega ao final de seu texto.

Não se discute que controlar os fenômenos da transferência representa para o psicanalista as maiores dificuldades; mas não se deve esquecer que são precisamente eles que nos prestam o inestimável serviço de tornar imediatos e manifestos os impulsos eróticos ocultos e esquecidos do paciente. Pois, quando tudo está dito e feito, é impossível destruir alguém *in absentia* ou *in effligie*.<sup>59</sup>

Ainda com relação a esse texto, verificamos que a questão da sugestão se faz presente, embora de forma muito restrita. Freud (1972, v. XII, p. 140) nos informa que “os resultados da Psicanálise baseiam-se na sugestão”, usando a expressão no sentido emprestado de Ferenczi em 1909 (Freud, 1972, v. XII, p. 140), para quem sugestão é a “influenciação<sup>60</sup> de uma pessoa por meio dos fenômenos transferenciais possíveis em seu caso.” Assim sendo, supomos que será possível influenciar o sujeito em seu trabalho psíquico (análise) a partir do fenômeno da transferência.

---

<sup>59</sup> Mais adiante, no texto Recordar, Repetir e Elaborar, Freud (1972, v. XII, p. 199) escreve que “[...] não se pode vencer um inimigo ausente ou fora de alcance.”

<sup>60</sup> Esse termo encontra-se traduzido dessa forma.

No mesmo volume XII das *Obras Completas de Freud*, estão dispostos três textos que se complementam, nomeados como *Novas Recomendações Sobre a Técnica da Psicanálise*. São eles: *Sobre o Início do Tratamento* (I) de 1913; *Recordar, Repetir e Elaborar* (II) de 1914; e *Observações sobre o Amor de Transferência* (III) de 1915[1914].

No primeiro artigo, *Sobre o Início do Tratamento*, Freud informa que, por prudência, prefere tratar as questões referentes ao tratamento psicanalítico como recomendações, mesmo que se trate de regras. Esse procedimento é necessário para assegurar que estas regras possam ser contestadas. O texto é relativamente longo e minucioso na descrição de detalhes sobre a técnica de tratamento, ainda que o próprio autor nos alerte para o fato de que as recomendações tão pormenorizadas somente têm importância se levarem em conta sua relação com o contexto do tratamento. Ele se propõe a organizar essas recomendações, contudo, evitando determinar uma receita. Afirmar Freud (1972, v.XII, p.164) que

a extraordinária diversidade das constelações psíquicas envolvidas, a plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica [...]

Este artigo com certeza é didático, pois articula questões muito peculiares da prática à teoria, com relação à técnica do tratamento psicanalítico. Porém, mesmo que Freud tenha entrado em detalhes que relacionam a transferência a particularidades da análise, acreditamos que esse não é o nosso interesse neste momento. Por isso, decidimos fazer um corte estratégico nesse texto. O fato significativo, para os fins deste trabalho, é a distinção apontada por Freud entre Psicanálise e ‘tratamento por sugestão’. Freud (1972, v. XII, p. 186) afirma que a Psicanálise faz uso da transferência para superar as resistências provenientes da repressão enquanto que no tratamento por sugestão, a “transferência é capaz de remover os sintomas da doença por si mesma, mas por pouco tempo – apenas enquanto ela própria perdura.” Observamos nesse texto como a sugestão também aparece vinculada ao fenômeno da transferência, ainda que operando sobre o sintoma e não no trabalho psíquico que conduz à superação da resistência.

No artigo *Recordar, Repetir e Elaborar*, de 1914, Freud (1972, v. XII, p. 196-197) relata que, durante o tratamento analítico, quando o paciente é convidado a falar de suas lembranças, o que podemos observar é que ele “não recorda coisa alguma do que esqueceu e reprimiu, mas expressa-o pela atuação ou atua-o.” Assim, o paciente não poderá esquivar-se da repetição e da

compulsão à repetição, que “é sua maneira de recordar”, ainda que não se dê conta de que está repetindo.

Contudo, o que vai interessar a Freud (1972, v. XII, p. 197) “acima de tudo, é, naturalmente, a relação desta compulsão à repetição com a transferência e com a resistência.” Ele vai observar que a transferência é um fragmento da repetição e, ao mesmo tempo, “a repetição é uma transferência do passado esquecido, não apenas para o médico, mas também para todos os outros aspectos da situação atual.”

Assim, Freud (1972, v. XII, p. 198) conclui que “aprendemos que o paciente repete ao invés de recordar e repete sob as condições da resistência.” Nesse sentido, o que está posto em jogo durante o tratamento é fazer com que a transferência propicie essa repetição em “condições necessárias da análise”. Para Freud (1972, v. XII, p. 201), o paciente poderá “[...] fornecer a todos os sintomas da moléstia um novo significado transferencial [...]”, o que fará surgir uma nova neurose. Esta nova neurose substituirá a antiga neurose do paciente e, segundo esse ponto de vista, a transferência cria uma “doença artificial”, a neurose de transferência, que poderá ser tratada no trabalho analítico.

Miller (2002, p. 65) reportando-se a esse texto de Freud vai resgatar que “[...] com a Psicanálise todos os sintomas do paciente adquirem uma nova significação. [...] significação de transferência [...]”. Essa nova significação do sintoma é dirigida ao psicanalista a partir da transferência, e este será o lugar que “lhe permite operar sobre o sintoma.”

Em *Observações Sobre o Amor Transferencial* de 1915[1914] vamos encontrar um belo texto freudiano, apresentando mais detalhes da técnica analítica. Freud esclarece a questão do amor que se estabelece entre paciente e médico como sendo inerente à transferência e alerta sobre as dificuldades na condução do tratamento analítico. Ao iniciar o texto, Freud (1972, v. XII, p. 208) já previne aos “principiantes em Psicanálise” que, no decorrer do tratamento, “[...] as únicas dificuldades realmente sérias que tem de enfrentar residem no manejo da transferência.”

O que chama a atenção em seu texto, além da questão do desenvolvimento da técnica analítica, é o rigor ético que Freud (1972, v. XII, p. 214) impõe à Psicanálise.

[...] o tratamento analítico se baseia na sinceridade, e neste fato reside grande parte de seu efeito educativo e de seu valor ético. É perigoso desviar-se deste fundamento. Todo aquele que se tenha embebido na técnica analítica não mais será capaz de fazer uso das mentiras e fingimentos [...], e se, com a melhor das intenções tentar fazê-lo, é muito provável que se traia. Visto exigirmos estrita

sinceridade de nossos pacientes, colocamos em perigo toda a nossa autoridade, se nos deixamos ser por eles apanhados num desvio da verdade.

Será com esse cuidado que Freud tecerá seu texto, alertando para os riscos a que se expõe o médico, ao deixar-se envolver com o paciente pelo amor na transferência de forma permanente ou furtiva. Tal envolvimento, não só por uma “prescrição moral”, mas também e principalmente por “considerações de técnica analítica”, não levará o tratamento ao êxito. Por outro lado, adverte que, mesmo diante das dificuldades da situação analítica em lidar com esse amor, o médico não deve desistir e abandonar o paciente. Para tanto, Freud (1972, v. XII, p. 214) vai fixar como

princípio fundamental que se deve permitir que a necessidade e anseio da paciente nela persistam, a fim de poderem servir de forças que a incitem a trabalhar e efetuar mudanças, e que devemos cuidar de apaziguar estas forças por meio de substitutos. O que podemos oferecer nunca seria mais que um substituto, pois a condição da paciente é tal que, até suas repressões sejam removidas, ela é incapaz de alcançar satisfação real.

Assim, resumidamente, Freud (1972, v. XII, p.216), ao longo desse texto, vai frisar que :

É, portanto, tão desastroso para a análise que o anseio da paciente por amor seja satisfeito, quanto que seja suprimido. O caminho que o analista deve seguir não é nenhum destes; é um caminho para o qual não existe modelo na vida real.

Essa falta de modelo na vida real, a que Freud (1972, v. XII, p. 218) se refere, está relacionada à posição especial desse amor de transferência, porque é “provocado pela situação analítica”, reeditando antigas características de escolha objetal infantil, o que vai garantir “o caráter de um amor ‘genuíno’” (no sentido de verdadeiro) desse enamoramento. Ao mesmo tempo, este amor transferencial “é grandemente intensificado pela resistência”, o que acaba por criar um excesso, fazendo com que o paciente perca a noção de realidade – “é mais cego em sua avaliação da pessoa amada do que estamos preparados para admitir”.

Este amor que é provocado a ser repetido na experiência analítica, é inevitável, segundo Freud (1972, v. XII, p. 219), pois o médico “evocou este amor, ao instituir o tratamento analítico a fim de curar a neurose”.

A partir desse texto de Freud, Miller (2002) vai um pouco além, quando trata da questão da transferência como uma “repetição estereotipada das condutas inscritas no sujeito”. Isso será possível porque Miller (2002, p. 67) poderá “questionar a ideia de vida real”, justamente em função dessas repetições, e, assim, dizer

[...] que esse artigo de Freud, o amor analista, está bem delineado para nos fazer questionar a ideia de vida real. Algo proporcionado efetivamente pela Psicanálise é que a vida é fundamentalmente uma repetição, que temos a ilusão do novo, mas, de fato, a vida é constituída pela repetição. Precisamos de uma Psicanálise para notar esses limites tão estreitos em que estamos capturados por um número extremamente limitado de significantes.

Dessa forma, questionar os efeitos desse repetir nos ajuda a pensar na dimensão das escolhas.

Em seu texto *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia do Escolar*, de 1914, Freud (1972, v.XIII, p. 281) aborda o comportamento emocional do aluno diante de um mestre, ou de um ex-mestre, e admite que

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.

Freud (1972, p. 286) faz uma ressalva na continuidade desse parágrafo, indicando que, embora a influência da personalidade do mestre perpassasse de forma não consciente por todos os alunos, cada um foi influenciado diferentemente, pois

é verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos — porque não admitir outros tantos? — ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

O que o autor sugere nesse trecho é que parece não haver alternativa do aluno frente a influência do professor. E, na continuidade do texto, Freud faz questão de detalhar atitudes dos alunos frente a seus mestres, quando escreve:

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamo-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los.

Quando Freud escreve que “imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam” e que “eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa”, verificamos que esse “imaginar” - que está na ordem do aluno - independe do mestre. Ou seja, estar na posição de mestre já provoca uma “enérgica oposição”, ou seja, já causa efeitos. A expressão “submissão” seguida do termo “completa” dá a dimensão da influência do mestre sobre o aluno, o que vai culminar, nesse parágrafo, com a conclusão de Freud de que os alunos estão, desde o início do contato com o mestre, fadados a “amá-los e a odiá-los”. Podemos inferir que essa influência é efeito da transferência, visto que algo na posição do mestre é capturado pelo aluno, o que propicia efeitos. Na sequência do texto, verificamos que o efeito dessa influência é justificado por Freud (1972, p. 287) como sendo o resultado de uma substituição:

A Psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas que são de tão extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. A natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções mas não pode mais livrar-se delas. As pessoas a quem se acha assim ligada são os pais e irmãos e irmãs. Todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos. [...] Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’, do pai, da mãe, dos irmãos e das irmãs, e assim por diante. Seus relacionamentos posteriores são assim obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos.

Assim, esta substituição se dá por uma repetição de um “clichê estereotípico” (Freud, 1972, v. XII, p.133), em que esta operação também é “fonte de sentimentos ambivalentes” (Freud, 1972, v. XIII, p.286-287) . Estes sentimentos ambivalentes, que são por definição contraditórios (amo e ódio, crítico e respeito, etc.), caracterizam as repetidas substituições. E é nesse sentido que Freud (1972, v. XIII, p.288) vai concluindo este texto resumindo que o aluno

[...] entra em contato com os professores, de maneira que agora podemos entender a nossa relação com eles. Estes homens, nem todos pais na realidade, tornaram-se nossos pais substitutos. [...] Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamos-os com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso. A menos que levemos em consideração nossos quartos de crianças e nossos lares, nosso comportamento para com os professores seria não apenas incompreensível, mas também indesculpável.

Então, para Freud, esta transferência com relação ao professor é vivida pelo aluno como uma atualização dos seus “primeiros objetos de seus sentimentos”.

Nos trabalhos de Freud organizados como *Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*, de 1917 [1916-1917], a Conferência XXVII vai tratar do tema da Transferência. Neste trabalho o autor não apresenta grandes novidades sobre o tema. O que se evidencia nesse trabalho é o que Freud<sup>61</sup> vai chamar de ‘neuroses de transferência’:

Outro aspecto importante nesse texto é que Freud (1972, v. XVII, p.506) discute os efeitos da influência do analista sobre o paciente, em função da transferência, e adverte:

[...] posso assegurar-lhes que estão mal informados se supõem que o conselho e a orientação nos assuntos da vida façam parte integral da influência analítica. Pelo contrário, na medida do possível, evitamos exercer o papel de mentor desse tipo, e tudo o que procuramos levar a efeito é, de preferência, que o paciente venha a tomar as decisões por si mesmo.

Mais adiante, nesse mesmo trabalho, Freud (1972, v. XVI, p. 518-519) afirma que “devemos dar-nos conta de que, em nossa técnica, abandonamos a hipnose apenas para

---

<sup>61</sup> Neuroses de transferência, para Freud (1972, v. XVI, p. 518), significa que: “ A transferência possui essa importância extraordinária e, para o tratamento, importância positivamente central, na histeria, na histeria de angústia e na neurose obsessiva, que são, por esse motivo, apropriadamente classificadas em conjunto sob o nome de ‘neuroses de transferência’.” Nesta época Freud destaca que no trabalho analítico o manejo da transferência, como neurose de transferência, não tem efeitos para tratar as neuroses narcísicas e a psicose.

redescobrir as sugestões na forma de transferência.” Sendo assim, no trabalho analítico, a sugestão ou a influência tem outro papel, pois

a fim de que o paciente enfrente a luta do conflito normal com as resistências que lhe mostramos na análise, ele tem necessidade de um poderoso estímulo que influenciara sua decisão no sentido que desejamos, levando à recuperação. [...] Neste ponto o que é decisivo em sua luta não é sua compreensão interna (*insigh*) intelectual [...], mas simples e unicamente a sua relação com o médico. Na medida em que sua transferência leva um sinal ‘mais’, ela reveste seu médico de autoridade e se transforma em crença nas suas comunicações e explicações.

Como pode ser verificada, esta autoridade atribuída ao médico no tratamento é da ordem da transferência, proveniente do amor e, nesse sentido, a influência ou a sugestão estão a serviço da luta contra a resistência.

Na conferência seguinte, a XXVIII, que trata da *Terapia Analítica*, Freud inicia o texto tratando da distinção entre sugestão direta e transferência como sugestão. Freud (1972, v. XVI, p. 523) escreve o seguinte:

Os senhores perguntaram-me por que não utilizamos a sugestão direta na terapia psicanalítica, de vez que admitamos que nossa influência se baseia essencialmente na transferência – isto é, na sugestão; [...]

Ainda sob essa questão, ao final do texto, Freud (1972, v. XVI, p. 538) declara que os psicanalistas podem considerar-se “legítimos herdeiros” do hipnotismo – tratamento por sugestão hipnótica, uma vez que a Psicanálise deve ao tratamento por sugestão hipnótica o “encorajamento e esclarecimento teórico”. Nesse ponto, podemos parafrasear Reymundo (2008) <sup>62</sup> quando, em uma de suas aulas, defende que ‘um bom filho é o que faz bom uso de sua herança’. Assim, a Psicanálise, como boa filha do tratamento por hipnose, resgata os efeitos da sugestão e os coloca em outro lugar, vinculados ao fenômeno da transferência. Nesse lugar, para Freud (1972, v.XVI, p. 529), a transferência estará sujeita ao tratamento, no qual a sugestão não incidirá sobre o sintoma e sim “mediante a sugestão” o paciente poderá “superar as resistências internas”.

---

<sup>62</sup> Oscar Reymundo é psicanalista e professor do curso de Psicanálise de Orientação Lacaniana, da Escola Brasileira de Psicanálise, Seção Santa Catarina. Membro da EBP/AMP e da Seção Santa Catarina.



A conferência acima citada não se diferencia em conteúdo dos textos anteriores com relação à técnica da transferência, mas ajuda a entender o conceito de sugestão na prática analítica.

No escrito *Além do Princípio do Prazer*, de 1920, Freud distingue dois momentos na história da Psicanálise, com relação ao objetivo do analista (médico). No primeiro momento, a Psicanálise era a arte de interpretar as resistências; em um segundo momento, a Psicanálise, passa a ser a arte de descobrir as resistências com a ajuda da transferência. Assim, em Freud (1972, v. XVIII, p. 31, grifo do autor), no primeiro momento, os médicos apoiavam suas interpretações na “livre associação” e na memória, nas recordações do paciente; porém posteriormente, evidencia-se que:

O paciente não pode recordar a totalidade do que nele se acha reprimido, e o que não lhe é possível recordar, pode ser exatamente a parte essencial. Dessa maneira, ele não adquire nenhum sentimento de convicção da correção da construção teórica que lhe foi comunicada. É obrigado a *repetir* o material reprimido como se fosse uma experiência contemporânea, em vez de, como o médico preferia ver, *recordá-lo* como algo pertencente ao passado.

Essa mudança tanto da prática como da teoria que lhe dá sustentação, com base na “compulsão à repetição” que aparece no tratamento psicanalítico a partir da transferência, também revela outra noção de resistência. A resistência não é imposta pelo inconsciente, pois Freud (1972, v. XVIII, p. 32) afirma que

o inconsciente, ou seja, o ‘reprimido’, não oferece resistência alguma aos esforços do tratamento. Na verdade, ele próprio não se esforça por outra coisa que não seja irromper através da pressão que sobre ele pesa, e abrir seu caminho à consciência ou a uma descarga por meio de alguma ação real.

Assim, resistência não se origina no inconsciente. A resistência que aparece durante o tratamento se origina do ego. Para Freud (1972, v. XVIII, p. 32-33), ela advém “dos mesmos estratos e sistemas mais elevados da mente que originariamente provocaram a repressão”, e a compulsão à repetição é que “deve ser atribuída ao reprimido inconsciente”. Por tudo isso, o princípio do prazer que, anteriormente, tinha por atribuição a regulação dos eventos mentais ou os processos de excitação na vida mental é sobrepujado pela compulsão à repetição. Para Freud

(1972, v. XVIII, p. 37), na “compulsão à repetição há algo que parece mais primitivo, mais elementar e mais pulsional do que o princípio do prazer que ela domina.”

Em seu escrito de 1925(1924), intitulado *Um Estudo Autobiográfico*, Freud faz um relato pessoal sobre o desenvolvimento da Psicanálise tendo como referência sua atuação. Nesse texto, ele realiza uma síntese de sua trajetória como aluno, pesquisador, médico e psicanalista, apontando de forma resumida os caminhos que o levaram aos principais conceitos de seu método. Na sequência, nesse livro (volume), no trabalho designado de *Pós-escrito* (1935), Freud (1972, v.XX, p. 89) observa que nesse *Estudo Autobiográfico* tratou de dois temas: “a história da minha vida e a história da Psicanálise.”

Entre as várias questões da prática que o fizeram desenvolver seu método, Freud (1972, v. XX p. 40) aponta suas “graves dúvidas” relacionadas ao emprego da hipnose para o tratamento catártico. Ele escreve que

[...] até mesmo os resultados mais brilhantes estavam sujeitos a ser de súbito eliminados, se minha relação pessoal com o paciente viesse a ser perturbada. Era verdade que seriam restabelecidos se uma reconciliação pudesse ser efetuada, mas tal ocorrência demonstrou que a relação emocional pessoal entre médico e paciente era, afinal de contas, mais forte que todo o processo catártico, e foi precisamente esse fator que escapava a todos os esforços de controle.

Como podemos observar, Freud apresenta os impasses do que posteriormente será ordenado com o conceito de transferência. E mais adiante nesse texto, Freud (1972, v. XX p. 56) salienta a “importância primacial” do conceito de transferência, “tanto para a técnica quanto para teoria”, explicando que:

Em todo tratamento analítico surge, sem interferência do médico, uma intensa relação emocional entre paciente e o analista, que não deve ser explicada pela situação real. Pode ser de caráter positivo ou negativo, e pode variar entre extremos de um amor apaixonado, inteiramente sensual, e a expressão infrene de desafio e ódio exacerbados. Essa transferência - para designa-la pelo seu nome abreviado - logo substitui na mente do paciente o desejo de ser curado, e, enquanto for afeiçoada e moderada, torna-se o agente da influencia do médico e nem menos do que a mola mestra do trabalho conjunto da análise.

O autor adverte, em seguida, que, mesmo quando a transferência tiver se transformado em hostilidade e assim “torna-se o principal instrumento da resistência”, será “insensato fugir a ela, pois uma análise sem a transferência é uma impossibilidade”. E, nesse contexto, amplia o

conceito de transferência, quando a coloca também como um acontecimento fora do dispositivo analítico. Para tanto expõe que:

Não se deve supor, todavia, que a transferência seja criada pela análise e não ocorra independente dela. A transferência é meramente descoberta e isolada pela análise. Ela é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influencia médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano.

Podemos então cogitar que, como fenômeno universal, inerente à mente humana, a transferência também aparece e pode ser observada nas relações de ensino aprendizagem (professor e aluno).

Mas, nesse ponto, ainda cabe ressaltar que Freud (1972, v. XX, p. 57) utiliza o termo transferência como sinônimo de sugestão, e será no sentido de sugestão que a transferência será utilizada como instrumento para “induzir o paciente a realizar o trabalho psíquico [...]”.

Em *Inibições, Sintomas e Angústia*, de 1926 [1925], Freud (1972, v. XX, p. 152, grifo do autor) vai diferenciar angústia de sintoma, explicando que “angústia é uma reação a uma situação de perigo” e, nessa perspectiva, o sintoma foi criado “a fim de evitar uma *situação* de perigo cuja presença foi assinalada pela geração de angústia”. Freud (1972, v. XX, p. 153 e 155) esclarece que a angústia é um “estado afetivo”, porque “é algo que se sente” e é “recriada a partir das condições econômicas da situação”. A angústia é um afeto que reproduz experiências arcaicas. O que fica evidenciado nesse trabalho é que as antigas situações de perigo, vivenciadas pelo sujeito, são preservadas no ego, fixadas pela repressão. E, assim, o método analítico, fazendo uso da transferência, as atualiza para poder tratá-las.

No texto *Análise Terminável e Interminável*, de 1937, Freud apresenta o que podemos entender como um retorno resumido sobre as questões fundamentais da técnica no tratamento analítico. Assim, ele (1972, v. XXIII, p. 250) inicia seu escrito propondo que é oportuno “decidir o que se quer dizer pela expressão ambígua ‘término de uma análise’.”

Freud, ao longo deste trabalho, discute o que é o término da análise e questiona outros pontos de articulação com esse tema, como o seu tempo de duração e se é possível abreviar o seu tempo. Nesse texto, o fenômeno da transferência é tocado *en passant*, sem entrar em detalhes.

Com esse recorrido podemos pontuar o conceito de transferência ao longo das obras de Freud, verificando em que texto e em que momento este conceito dialoga ou não com o nosso

trabalho. Para Kupfer (1989, 87), o interesse de Freud pela educação está articulado com a relação que o aluno estabelece com o professor para aprender, ou seja, a transferência. E esta autora, utiliza o seguinte argumento:

[...] Pode-se dizer que, da perspectiva psicanalítica, não se focalizam os conteúdos, mas o campo que se estabelece entre professor e seu aluno, que estabelece as condições para aprender, sejam quais forem os conteúdos. Em Psicanálise, dá-se a esse campo o nome de transferência.

Assim sendo, podemos pensar que o conceito de transferência remete à questão de aprendizagem em que estão implicados o professor e o aluno, independentemente do conteúdo trabalhado ou da modalidade de ensino. O professor está implicado na constituição da transferência já que empresta algo de sua personalidade que sustenta a relação com o aluno. E o aluno, por sua vez, dirige-se ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, como argumenta Kupfer (1989). Quando Kupfer (1989, p. 91) resgata nos textos freudianos o que podemos entender como a essência do conceito de transferência, esclarece que:

Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo. Essa formulação tem implicações [...] para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial.

Esta “importância especial” (KUPFER, 1989) ou “influência” (FREUD, 1972) do professor frente ao aluno é o que trataremos de desenvolver com o auxílio do conceito da transferência para entender a experiência exitosa no Curso Superior de Mecatrônica.

### 3 DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“Somente uma pesquisa paciente e perseverante, na qual tudo esteja subordinado à única exigência da certeza, poderá gradativamente ocasionar uma transformação. O viajante surpreendido pela noite pode cantar alto no escuro para negar seus próprios temores; mas, apesar de tudo isto, não enxergará mais que um palmo adiante no nariz.”  
(FREUD, 1972, v. XX, p. 118)

Nosso objeto de pesquisa é uma experiência exitosa frente à “Evasão Escolar” no Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do IF-SC. Nossa hipótese é de que as relações que se estabeleceram entre professor e aluno a partir da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico influenciaram a diminuição do índice de evasão, visto que a evasão passou de 51,2%, no primeiro módulo em 2007/01, para 13,9%, no primeiro módulo em 2009/02. Para explicar os efeitos dessa experiência, optamos por utilizar o referencial teórico psicanalítico, mais precisamente o conceito de transferência de Freud.

Este estudo foi desenvolvido com 06 seis professores do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, do Campus Florianópolis/ IF-SC, responsáveis pela realização da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico com 142 alunos ingressantes (calouros) do primeiro módulo, no período compreendido entre 2007/01 e 2009/02.

O material a ser objeto de análise consiste:

- dos depoimentos dos seis professores que participaram da experiência, colhidos em entrevistas individuais;
- dos registros de observações de quinze Entrevistas de Acolhimento com os alunos;
- das anotações feitas em reuniões e em capacitações dos professores do Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, realizadas ao longo desse período de desenvolvimento da experiência.

A partir dessas informações organizamos nosso trabalho da seguinte forma:

Primeiramente, fizemos o levantamento de dados (estatísticos e históricos) referentes ao Curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial, do Campus Florianópolis/ IF-SC.

Em seguida, realizamos as entrevistas com os professores já mencionados, com o objetivo de colher informações e impressões que pudessem auxiliar na compreensão dos efeitos do trabalho realizado com os alunos ingressantes no primeiro módulo do curso. Contudo, em função de minha participação durante todo o processo de idealização (como autora) e desenvolvimento da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, estas entrevistas serviram como uma aproximação individual necessária para conhecer como cada professor percebia, avaliava e encaminhava esta experiência no curso. Apenas uma professora desse grupo de 06 professores, participou das entrevistas em três momentos distintos, por tratar-se da professora e ex-coordenadora do curso responsável pela experiência. Com ela, além dos objetivos comuns aos outros professores, houve também a oportunidade de buscar informações mais específicas com relação à criação do curso, dados estatísticos e institucionais, bem como compartilhar os rumos teóricos desta experiência.

As entrevistas foram transcritas e, posteriormente, analisadas.

### 3.1 SOBRE A METODOLOGIA

*“De hecho, en el psicoanálisis y su enseñanza no tratamos con preguntas sino con problemas. Y puede decirse que un problema no tiene la misma naturaleza que la pregunta. Un problema es una formula, [...] la pregunta se transforma en problema” [...]”<sup>63</sup>*  
(MILLER, 1998)

Em função de minha participação, desde o início, na experiência desenvolvida no Curso Superior de Mecatrônica Industrial, tive um acesso privilegiado à capacitação dos professores, às discussões institucionais e pude realizar Entrevista de Acolhimento e Contrato de Trabalho Pedagógico com alguns alunos. Nesse período, entre março de 2007 e dezembro de 2009, ocorreram duas capacitações envolvendo os professores desse curso, assim como encontros institucionais (formais/informais) que propiciaram interações e troca de informações sobre o

---

<sup>63</sup> “De fato, na psicanálise e em seu ensino, não tratamos com perguntas e sim com problemas. Pode-se dizer que um problema não tem a mesma natureza que a pergunta. Um problema é uma formula, [...] a pergunta se transforma em problema [...]” [...] (MILLER, 1998, p. 434, tradução nossa)

andamento do projeto. Dessa forma, pude observar o desenvolvimento da experiência de um lugar privilegiado e participar da construção e dos ajustes dela.

As entrevistas realizadas com os seis (06) professores que desenvolveram o trabalho com os alunos ingressantes no primeiro módulo do curso foram:

- Não estruturadas, ou “entrevistas abertas” <sup>64</sup> sendo sempre iniciadas a partir da seguinte proposta: “- Fale, conte, como foi para você a experiência da Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico.” Depois desse convite inicial, era dada a palavra ao entrevistado, de modo que a organização de seu relato pudesse ser feita em função de seus interesses, motivações, ansiedades ou constatações. As intervenções da autora foram guiadas a partir do fluxo da narrativa de cada entrevistado. Questionando quando se fazia necessário, interpelada em alguns momentos e direcionando a conversa quando as associações fugiam ao tema.
- Fizemos uso da atenção flutuante e do princípio fundamental da Psicanálise, que é a associação livre. A definição desses conceitos e o uso feito deles em nossa pesquisa estão presentes no desenvolvimento deste capítulo.
- Não foram feitos registros escritos durante a entrevista - somente alguns poucos apontamentos - de modo a garantir uma escuta atenta e o uso da atenção flutuante. Desse modo, optamos por uma relação que não fosse atravessada por elementos potencialmente ameaçadores ou dispersivos o que a escrita, nessas circunstâncias, costuma trazer. A escrita dos registros dessas entrevistas foi feita a partir de fragmentos de nossa memória, ao seu término.
- O tempo de duração mínimo de cada entrevista foi de uma hora, e como já tínhamos um contato anterior com os professores, foi muito tranquilo agendar e realizar as entrevistas, realizadas individualmente, na sala de reuniões da Mecatrônica no Campus Florianópolis.
- Cada professor foi convidado a escolher um pseudônimo para a apresentação desta dissertação e aceitou essa condição.
- A pesquisa documental relacionada ao IF-SC e ao Curso Superior de Mecatrônica Industrial foi realizada em parte no *site* da instituição e em um volume considerável com a ajuda da professora e ex-coordenadora do curso (Marli), que prontamente

---

<sup>64</sup> Entrevistas Abertas é a expressão utilizada por BLEGER, 1980.

auxiliou no resgate de informações históricas, legais e estatísticas do curso. Um técnico administrativo da Mecatrônica foi disponibilizado para realizar o levantamento dos dados de evasão e conclusão do curso, que foram organizados em tabelas pela professora Silvana Lisboa.

- Como participei da concepção (autoria) e na organização da experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico e da Entrevista de Acolhimento, também participei de algumas reuniões e capacitações com os professores do curso. Também realizei entrevistas com os alunos, guardei alguns registros de forma nada ordenada, mas que ajudaram a resgatar o processo e mapear hipóteses e conceitos.

Estas entrevistas foram realizadas em uma sala, a mais reservada possível, para que o entrevistador e o entrevistado tivessem privacidade, para evitar dispersão ou interrupções. Esse espaço reservado também foi organizado como parte de nossa estratégia, quando optamos por realizar as entrevistas a partir de alguns procedimentos metodológicos preconizados pela Psicanálise.

A utilização de “procedimentos metodológicos originados na Psicanálise”, segundo Archangelo (2008, p.1), “não são exclusivos dela” e podem auxiliar na “investigação de questões sociais”. Partimos do pressuposto de que o processo de pesquisa e seus resultados são perpassados e influenciados pelos processos inconscientes da relação entrevistador e entrevistado. Essa autora (2008, p. 5) evidencia “a importância do fluxo da narrativa dos entrevistados para uma delimitação mais precisa do objeto de pesquisa.”

As entrevistas não estruturadas, para Archangelo (2008, p. 3),

[...] têm a finalidade essencial de garantir ao sujeito a quem está suposto o direito da fala, o maior e mais livre espaço para contar sua história e direcionar o fluxo da entrevista como melhor lhe convier.

Essa perspectiva também é encontrada nas orientações de Bleger (1980, p.10), quanto à realização da entrevista psicológica, mas que também pode ser utilizada por profissionais de outras áreas. O autor distingue dois tipos fundamentais de entrevista, ou seja, a entrevista aberta e a fechada. Caracteriza a entrevista aberta, da seguinte forma:

O entrevistador tem ampla liberdade para as perguntas ou para suas intervenções, permitindo-se toda a flexibilidade necessária em cada caso



particular. [...] a liberdade do entrevistador, no caso da entrevista aberta, reside numa flexibilidade suficiente para permitir, na medida do possível, [...] que o campo da entrevista se configure, o máximo possível, pelas variáveis que dependem da personalidade do entrevistado.

Frente a essa forma de encaminhar a entrevista, de forma aberta, ou não estruturada, que “permite o livre fluxo da narrativa do sujeito”, segundo Archangelo (2008, p. 6-7), podemos viabilizar o efeito de associação livre por parte do entrevistado, o que também requer por parte do entrevistador atenção e intervenções diferenciadas.

A técnica da associação livre é um processo descrito por Freud (1972, v. XX, p. 54) como condição para o tratamento analítico e é a regra fundamental da Psicanálise. Quanto ao uso dessa técnica, ele aponta que:

Em vez de incitar o paciente a dizer algo sobre algum assunto específico, pedi-lhe então que se entregasse a um processo de associação livre – isto é, que dissesse o que lhe viesse à cabeça, enquanto deixasse de dar qualquer orientação consciente a seus pensamentos. Era essencial, contudo, que ele se obrigasse a informar literalmente tudo que ocorresse à sua autopercepção, e não desse margem a objeções críticas que procurassem pôr certas associações de lado, com base no fundamento de que não eram suficientemente importantes ou que eram irrelevantes ou inteiramente destituídas de sentido.

Mas, no próximo parágrafo desse texto, Freud vai ressaltar que a associação livre não é livre, uma vez que o paciente sofre a influência da “situação analítica”.

Devemos, contudo, ter em mente que a associação livre não é realmente livre. O paciente permanece sob a influência da situação analítica, muito embora não esteja dirigindo suas atividades mentais para um assunto específico. Seremos justificados ao presumir que nada lhe ocorrerá que não tenha alguma referência com essa situação.

Nesse sentido, a livre associação está também submetida a um dispositivo ou a uma situação que a mobiliza e, assim, chegamos à conclusão de que podemos fazer uso dela em uma situação de pesquisa. Em Archangelo (2008, p. 7), também encontramos aporte a essa questão, quando escreve:

[...] O processo de pesquisa em si mesmo já é um fator definidor da dinâmica do sujeito do inconsciente no contexto da pesquisa. Ou seja, a simples proposta, por

mais aberta e livre que possa parecer, já limita e constrange a emergência do sujeito do inconsciente tal como se apresenta no contexto de análise.

Com esse intuito, apresentamos, no início da conversa com nossos entrevistados, os professores do Curso Superior da Mecatrônica, a seguinte questão: “- Fale, conte, como foi para você a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.” E, a partir dessa consigna, iniciamos nossa conversa, quando entrevistamos o mínimo possível. Contudo, essas intervenções são elaboradas a partir de uma escuta alinhada à atenção flutuante. Para tanto, a interpretação também aparece ao longo da entrevista, como um “processo interpretativo” ou “esforço interpretativo” (ARCHANGELO, 2008, p. 8).

A escuta proposta por Freud (1972, v.XII, p.150) em seu texto de 1912, *Recomendações para os Médicos que Exercem a Psicanálise*, nos informa a respeito do uso da ‘atenção uniformemente suspensa’.

A técnica, contudo, é muito simples. Como se verá, ela rejeita o emprego de qualquer expediente especial (mesmo o de tomar notas). Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ (como denominei) em face de tudo o que se escuta. [...] Não se deve esquecer que o que se escuta, na maioria, são coisas cujo significado só é identificado posteriormente. [...] A regra para o médico pode ser assim expressa: [...] ‘Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de alguma coisa.’

A atenção flutuante é uma técnica que permeia o método psicanalítico, a qual Laplanche e Pontalis (1986, p.74-76) definem por

modo como, segundo Freud, o analista deve escutar o analisando: não deve privilegiar a priori qualquer elemento do seu discurso, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria actividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção. Esta recomendação técnica constitui o correspondente da regra da associação livre proposta ao analisando.

E assim, fazendo uso da atenção flutuante, como postura frente ao entrevistado, é que pudemos acompanhar suas conjecturas, suas narrativas de forma a construir interpretação no decorrer da entrevista. Para Archangelo (2008, p.9-10), o resultado da interpretação “sobre o desenvolvimento da pesquisa é o de contribuir com a possibilidade de obtenção de material

significativo para ambos, entrevistador e entrevistado.” A autora separa a interpretação em dois níveis distintos: a “interpretação do material transcrito”, e a “interpretação do que se passa na entrevista”. Sob esta ótica, a interpretação não é apenas ferramenta na análise das transcrições, mas é também técnica de intervenção do entrevistador, resguardando-se, obviamente, o objetivo da pesquisa. Ao que Archangelo (2008, p.10) conclui:

A interpretação do processo de entrevista não deve ser banido da agenda do pesquisador. Ao contrário, é uma das ferramentas mais importantes para a delimitação do objeto de pesquisa e para a compreensão dos processos afetivos que se relacionam aos fenômenos sociais que se pretende investigar.

As entrevistas realizadas com os professores da Mecatrônica transcorreram de forma tranquila, amigável, por vezes divertida e emocionada. À medida que os professores relatavam a experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico e da Entrevista de Acolhimento, também articulavam suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais. Essa possibilidade de pesquisa, o montante de material disponibilizado e a interação entre entrevistador e entrevistado puderam ser auferidos mediante a transferência, pois esta também estava atrelada ao nosso método de pesquisa e, nas palavras de Archangelo (2008, p. 10),

o processo transferencial produzido entre pesquisador e pesquisado é a expressão da interação entre os dois inconscientes e a proposta da pesquisa que, de alguma forma, apresenta e mobiliza no sujeito a temática a ser abordada.

No próximo capítulo, apresentaremos o Curso Superior de Mecatrônica Industrial e a sistemática de trabalho da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico, e, depois, no Capítulo V, as transcrições dos recortes das entrevistas realizadas com os professores da Mecatrônica.

## 4 TRAJETÓRIA DE UM CURSO

“[...] os problemas institucionais são fruto das condições concretas  
relativas às suas finalidades explícitas,  
em interação com o que podemos chamar de finalidades implícitas,  
isto é, os desejos e conflitos inconscientes  
dos sujeitos que ali convivem.”  
(ARCHANGELO, Ana 2003)

Neste capítulo, são apresentadas informações relevantes do curso Superior de Mecatrônica Industrial, oferecido no Campus Florianópolis, do IF-SC, e as atividades desenvolvidas por este curso frente à evasão escolar. Em seguida, são expostos os fundamentos teóricos que deram origem à proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico e da Entrevista de Acolhimento, e a sistemática de execução dessas ações no referido curso.

### 4.1 CURSO SUPERIOR DE MECATRÔNICA INDUSTRIAL DO CAMPUS FLORIANÓPOLIS / IF-SC

“Tudo o que sei, sei porque amo.”  
(Leon Tolstoi, Guerra e Paz)

Em meio, a todo movimento do GT Permanência e Êxito, que apresentei no Capítulo I, o curso Superior de Mecatrônica (na época com o nome de Automação Industrial) destacava-se com um alto índice de evasão, 43,75 % em 2005. Não por acaso, a coordenadora do GT, engenheira por formação, era também professora e coordenadora deste curso. Esta professora estava buscando subsídios para entender o que se passava no curso que ela coordenava, bem como alternativas para os problemas de evasão do mesmo. E foi pelo interesse e disposição desta professora que o Contrato de Trabalho Pedagógico e a Entrevista de Acolhimento foram colocados em prática no primeiro módulo deste curso, a partir de março de 2007.

Durante a elaboração do Projeto Permanência e Êxito do Educando no CEFET-SC, eu como integrante do GT havia proposto o Contrato de Trabalho Pedagógico e a Entrevista de Acolhimento como possibilidades de intervenção frente à evasão escolar. Para tanto, na época, elaborarei um texto, apresentando e sistematizando o Contrato de Trabalho Pedagógico e a

Entrevista de Acolhimento, que foi colocado como anexo do referido projeto. Esta proposta de intervenção tomou como referencial minha experiência como aluna do GEEMPA, bem como meus estudos e experiência com a psicopedagogia e a psicanálise.

#### 4.1.1 Um recorte sobre a trajetória do Curso Superior de Mecatrônica Industrial do Campus Florianópolis/IF-SC

É oportuno situar o curso onde se dá a experiência de “entrevista de acolhimento” e do “Contrato de Trabalho Pedagógico”. Para tanto, vamos apresentar alguns dados institucionais e considerações para ajudar na construção do contexto e do percurso desse curso.

O curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial é um dos cursos oferecidos regularmente no campus Florianópolis. Este campus está localizado no centro de Florianópolis, a capital do Estado de Santa Catarina. A história desse campus se confunde com a história da própria Instituição, pois, durante muito tempo, foi sede do IF-SC. É seu campus mais antigo. O Campus Florianópolis oferece atualmente à comunidade cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cursos Técnicos Pós-Ensino Médio, cursos Superiores de Tecnologia, cursos de Pós-Graduação - Especialização, e um curso de Mestrado em Mecatrônica.

O curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial<sup>65</sup> teve início no segundo semestre de 2002, com o nome de curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial, no então CEFETSC (Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina) por meio da Resolução n. 027/CD/02 de 29 de maio de 2002 do Conselho Diretor do CEFETSC. Vinculado,

---

<sup>65</sup> Resumo das justificativas para a criação de um Curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial:

- Parque industrial catarinense e de estados vizinhos tem grande nível de automação com perfil exportador e elevado PIB nacional.
- Contribuir para a melhoria da qualidade e da produtividade das empresas, gerando mais exportações, empregos e qualidade de vida.
- Contribuir para a melhoria da qualidade de trabalho nas empresas com o profissional que pode achar soluções nas questões de tarefas repetitivas, ambientes perigosos e insalubres.
- Realizar uma maior integração entre tecnologia e processos produtivos.
- Solucionar a demanda emergente na sociedade.
- Absorver alunos que efetivamente desejam trabalhar tecnologicamente, na aplicação da tecnologia dentro da indústria.
- Requalificar o profissional que já atua na área.
- Fornecer uma formação técnica capaz de atender à demanda, ampliando a visão empreendedora e visando o aumento da oferta de empregos.
- Investimentos em equipamentos e de laboratórios realizados no CEFETSC para a implantação dos cursos Superiores de Tecnologia.

desde sua criação, ao departamento Acadêmico de Metal- Mecânica, do Campus Florianópolis, tinha como objetivo<sup>66</sup>:

[...] formar um profissional que tem papel de importância na sobrevivência das indústrias, pois contribui efetivamente para a melhoria do processo produtivo e possibilita a competição nesse mercado globalizado.

Este curso forma tecnólogos<sup>67</sup> em Automação Industrial com o seguinte perfil profissional:

[...] ancorado em uma base técnica-científica-empREENDEDORA, relacionamento pessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade de gestão e visão estratégica. O Tecnólogo em Automação Industrial, para ser competitivo no mercado de trabalho, deve demonstrar: responsabilidade e honestidade, facilidade de adaptação, capacidade de planejamento, conhecer informática, ser bilíngue, ágil, e ter capacidade de tomadas de decisões.

A carga horária total do curso é de 2800 horas, dispostas em 07 semestres / módulos, o que equivale a três anos e seis meses de curso. Este curso na modalidade presencial, vespertino, inicia suas atividades com 32 vagas por semestre, ou seja, há duas entradas anuais (março e agosto). Sua estrutura curricular é modular, sendo que sua matriz curricular apresenta 43 Unidades Curriculares (disciplinas). Como todos os demais cursos do IF-SC, a proposta pedagógica de avaliação é por competências, e conta com 39 docentes.

Os quadros a seguir apresentam informações referentes aos professores efetivos do curso da Mecatrônica, no período de sua criação (2002), por vínculo profissional, em relação à titulação, formação, ao gênero e tempo de experiência docente:

---

<sup>66</sup> Fonte: Projeto pedagógico do Curso/2002

<sup>67</sup> Fonte: Projeto pedagógico do Curso/2002. Além dessas características, o aluno ao concluir o curso Superior de Tecnologia em Automação Industrial, Tecnólogo em Automação Industrial, poderá desempenhar atividades no setor industrial nas seguintes competências:

- Planejamento, manutenção e instalação de equipamentos automatizados.
- Projetos de sistemas automatizados de pequeno e médio porte.
- Operação de sistemas de manufatura.
- Controle de qualidade.
- Gerenciamento de processos e supervisão de indústrias automatizadas.
- Otimização e implantar de processos robotizados.
- Análise e inspeção de serviços técnicos na área de Automação.
- Ações empreendedoras.

| Quadro dos professores do Curso Superior de Mecatrônica Industrial por gênero: |          |           |       |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|-------|
| Gênero                                                                         | Feminino | Masculino | Total |
| Numero de Professores                                                          | 09       | 30        | 39    |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso/2002.

No quadro anterior, observa-se que dos 39 professores efetivos desse curso, no momento de sua criação, 30 professores são do gênero masculino.

| Quadro dos professores do Curso Superior de Mecatrônica Industrial por formação acadêmica: |              |             |            |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------|------------|-------|
| Formação Acadêmica                                                                         | Licenciatura | Bacharelado | Engenharia | Total |
| Número de professores                                                                      | 07           | 00          | 32         | 39    |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso/2002.

O quadro anterior apresenta os professores do curso da Mecatrônica, em 2002, com relação a sua formação acadêmica, em que se evidencia que, dos 39 professores, a maioria, 32 professores, são formados em Engenharia.

| Quadro dos professores do Curso Superior de Mecatrônica Industrial por titulação: |           |                |          |           |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------|----------|-----------|-------|
| Titulação                                                                         | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado | Total |
| Número de professores                                                             | 09        | 03             | 18       | 09        | 39    |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso/2002.

O quadro acima expõe os professores do curso da Mecatrônica, por titulação, em que o número de professores com Mestrado se destaca.

| Quadro dos professores do Curso Superior de Mecatrônica Industrial por tempo de experiência no magistério: |                                              |                                               |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|
| Experiência no Magistério:                                                                                 | Mais de 10 anos de experiência no magistério | Menos de 10 anos de experiência no magistério | Total |
| Numero de Professores                                                                                      | 15                                           | 24                                            | 39    |

Fonte: Projeto Pedagógico do curso/2002.

Esse último quadro, relativo à situação dos professores do curso da Mecatrônica em 2002, exhibe os professores com relação a sua experiência no magistério. Dos 39 professores, em 2002, 15 professores tinham mais de 10 anos de experiência e 24 tinham menos de 10 anos de experiência no magistério.

Esses quadros sofreram pequenas alterações ao longo do curso, entretanto os professores que realizam as Entrevistas de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico são praticamente os mesmos, com exceção da professora, que é a atual coordenadora, que ingressou no quadro do curso posteriormente.

O curso passou por algumas reestruturações importantes, como a mudança de nome, em 2007, para adequar-se às características do catálogo nacional dos cursos/MEC, bem como atualização de disciplinas e readequação de matriz curricular. Em 2008, para oportunizar mais ingressos no primeiro módulo do curso e tentar “equacionar” as taxas de evasão e repetência, a oferta de vagas por semestre foi ampliada para 36<sup>68</sup>.

Em agosto de 2011, esse curso contava com 112 egressos, das turmas de 2002/2 a 2008/1, e com 162 alunos regularmente matriculados.

No segundo semestre de 2006, após sofrer a avaliação no MEC para reconhecimento, na qual alcançou a pontuação 04 (em uma escala de 00 a 05), e também em função dos índices de evasão, o curso teve que buscar alternativas para entender seus resultados e tomar decisões para resolver seus problemas.

Como o problema da evasão evidenciava-se no primeiro módulo do curso, foram priorizadas ações para enfrentar essa situação. Algumas dessas ações estavam vinculadas às propostas orientadas para todo Campus Florianópolis, a partir dos trabalhos institucionais desenvolvidos pelo GT Permanência e Êxito.

---

<sup>68</sup> Esse dado é relevante porque implica o aumento da oferta do curso e também porque revela uma política institucional (muito comum em várias instituições do ensino superior) que tenta relativizar os índices de evasão / repetência por meio do aumento de vagas de ingresso. Ou seja, o curso não aumenta a oferta de vagas em função da demanda de ingressos. O que o aumento do número de vagas levou em conta foi a previsão do número elevado de evasão no curso. Dessa forma, ao final do curso, se esperava um contingente maior de formandos. O que apreendemos dessa medida é que ela, ao aceitar os altos índices de evasão, como condição prévia inerente a esse curso, naturaliza e escamoteia o problema. Com isso cria uma cultura de banalização dos altos índices de evasão/repetência.



#### 4.1.2 Ações institucionais desenvolvidas no Campus Florianópolis frente à Evasão escolar no primeiro módulo de seus cursos<sup>69</sup>

As ações foram as que seguem:

- Acompanhamento do registro de frequência dos alunos pelos professores, principalmente nas duas primeiras semanas, para que a Instituição tenha tempo para acompanhar os alunos infrequentes e, dessa forma, tenha condições legais para chamar os alunos da lista de espera. Dessa maneira evitaria que a vaga ficasse ociosa desde o início do curso.
- Palestra proferida pelo diretor do Campus, no primeiro dia de aula, para todos os alunos novos, no ginásio, para dar as boas vindas e expor as características da instituição.
- Passeio pelo Campus, guiado pela coordenação de cada curso, para apresentar os setores, os laboratórios e os respectivos responsáveis, no primeiro dia de aula.
- Palestras organizadas por cada coordenação de curso para seus respectivos alunos, para apresentar a organização e o funcionamento do curso.

Como podemos observar, a maioria dessas ações estava relacionada à recepção dos alunos, organizada a partir da apresentação de cada curso e da Instituição.

O curso Superior de Mecatrônica organizou-se com outras ações, além das desenvolvidas no Campus Florianópolis, para receber o aluno no primeiro dia (ou na primeira semana). As ações elaboradas pela coordenação do curso de Mecatrônica foram organizadas levando em conta estratégias pedagógicas do curso.

Nessa perspectiva, receber os alunos, além de apresentar o curso e a Instituição, também foi pensado como acolhida a cada aluno, para conhecê-lo individualmente, em um momento em que a apresentação do curso é realizada a partir das questões de cada aluno.

#### 4.1.3 Ações propostas pelo curso Superior de Mecatrônica Industrial para os alunos ingressantes do primeiro módulo

“Nosso trabalho é de formiguinhas.”  
(citação reiterada ao longo do trabalho,  
no GT e no Curso, pela então coordenadora)

---

<sup>69</sup> O desencadeamento dessas ações já foi apresentado no Capítulo I desta dissertação.

As ações propostas pelo curso de Mecatrônica foram:

- Entrevistas realizadas pelo coordenador do curso, ou por um dos professores do primeiro módulo, com cada aluno, individualmente, para a realização da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.
- Reuniões com os professores do primeiro módulo para capacitar e organizar as entrevistas com os alunos.
- Reuniões com os professores do primeiro módulo para repassar e trocar informações relacionadas às características do grupo de alunos ingressantes, após a realização das entrevistas.
- Intensificação e/ou organização da locação de recursos, de políticas públicas, para atender os alunos com este perfil.
- Apresentação dos Projetos Integradores<sup>70</sup> dos alunos dos módulos subsequentes, em um seminário organizado na primeira semana de aula, para os alunos ingressantes.
- Integração com os alunos e professores do curso, em um sábado no primeiro mês de aula, através de festa e almoço.<sup>71</sup>

Podemos adiantar que a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico conjugou-se em ações junto aos alunos ingressantes do primeiro módulo desse curso, como um recurso de diagnóstico, reconhecimento, humanização e planejamento para o curso. Podemos dizer que ações pedagógicas específicas para o primeiro módulo gravitam ao redor dessa experiência e que esta ocasionou a diminuição expressiva da taxa de evasão de 2007/1 até 2009/1, conforme a tabela a seguir:

---

<sup>70</sup> Projeto Integrador : É uma atividade pedagógica, que se caracteriza pela elaboração de projetos que os alunos desenvolvem em pequenos grupos, ao longo do curso, orientados/supervisionados por um professor e que tem, por objetivo, integrar várias Unidades Curriculares (disciplinas) em um trabalho de desenvolvimento de produto/pesquisa.

<sup>71</sup> Essa atividade de integração é realizada desde o início do curso.

| Dados da experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico no<br>Curso de Mecatrônica no Campus Florianópolis/IF-SC. |            |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------|
| Percentual de alunos evadidos por módulo e no curso por ano e semestre.                                           |            |         |
| Ano/semestre                                                                                                      | Módulo I/% | Curso/% |
| 2007/1                                                                                                            | 51,2       | 26,7    |
| 2007/2                                                                                                            | 34,7       | 23,8    |
| 2008/1                                                                                                            | 38,8       | 21,6    |
| 2008/2                                                                                                            | 25,5       | 12,8    |
| 2009/1                                                                                                            | 5,3        | 7,8     |
| 2009/2                                                                                                            | 13,9       | 17,3    |

Fonte: Dados retirados do relatório de gestão 2009 / IF-SC.

Os dados apresentados nessa tabela revelam a progressiva e significativa diminuição no índice de evasão no primeiro módulo do curso, no período de 2007/1 a 2009/1. Esta diminuição teve impacto do resultado geral do curso.

No primeiro semestre de 2007, o percentual de evasão no primeiro módulo ainda era elevado, o que significou buscar soluções para esse problema. Nesse período, foram realizadas as cinco primeiras entrevistas da experiência. A coordenadora do curso, auxiliada por mais três integrantes do GT Permanência e Êxito, entrevistou cinco alunos que apresentavam dificuldades de permanência.

O segundo semestre de 2007 apresentou uma diminuição considerável do percentual de evasão. Este foi o período em que a professora Marli, como coordenadora do curso, realizou todas as entrevistas, com nosso auxílio esporádico e intervenções pontuais, enquanto integrante do GT.

Em 2008/1, o índice de evasão teve um pequeno aumento, e a professora Marli continuava fazendo sozinha as entrevistas, sempre contando com a ajuda em situações que requeriam novos encaminhamentos (tratamento psicológico, encaminhamentos institucionais para acompanhamento social, etc.). Nesse semestre, ficou evidenciada a diminuição do índice de evasão.

O professor Tatá, como novo coordenador do curso, começou a fazer as entrevistas no segundo semestre de 2008. A princípio o professor Tatá acompanhava a professora Marli e depois, já com segurança, realizava as entrevistas sozinho. Nesse período os dois realizavam as entrevistas.

Em 2009, no primeiro semestre, o índice de evasão diminuiu de forma animadora, e o professor Tatá foi o responsável pela maioria das entrevistas.

O segundo semestre de 2009 é marcado pela entrada dos professores do primeiro módulo na experiência. A professora Marli, mesmo não sendo professora desse módulo, continua a fazer as entrevistas, e o professor Tatá, enquanto coordenador do curso, persiste na experiência. E o percentual da evasão retoma seu crescimento.

Com base nessa tabela, podemos dizer que esses dados percentuais são significativos, no primeiro módulo, período em que foi realizada a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

Ao levarmos em conta as mudanças ocorridas no curso nesse período, podemos destacar que:

- Teve início a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

- Os professores envolvidos com a experiência da Entrevista de Acolhimento, levando em conta às informações obtidas, ofertaram algumas ações didático-metodológicas diferenciadas – não organizadas em conjunto no curso e não sistematizadas - em suas respectivas unidades curriculares<sup>72</sup> (atividades de recuperação, listas de exercícios e testes que antecediam as provas).

- O aumento da oferta de vagas (de 32 para 36) no curso, por semestre, em 2008, não é significativa, porque ela é relativa ao total do número de alunos. Este aumento não resultou em impacto na diminuição do índice da evasão no primeiro módulo.

Ao levarmos em conta as constantes do curso neste período, podemos destacar que:

- Não houve alteração em seu projeto pedagógico, apenas a adaptação do nome do curso ao catálogo de cursos do MEC, como já mencionado anteriormente.

- Sua equipe de professores permanece quase que integralmente a mesma (troca de uma professora) no primeiro módulo.

Com essas constatações, verificamos que a única alteração significativa ocorrida no curso, nesse período, diz respeito à organização e realização da experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. Esta experiência inicia efetivamente em 2007/2, quando é extensiva a todos os alunos do primeiro módulo da Mecatrônica.

Na primeira semana de aula, cada aluno é convidado a participar de uma entrevista, a Entrevista de Acolhimento. Por se tratar de um convite, as entrevistas não atingem a totalidade

---

<sup>72</sup> Unidade Curricular é a expressão utilizada no Ensino tecnológico para designar uma determinada disciplina.

dos alunos, e, por esse motivo, nesse período, foram entrevistados 142 alunos dos primeiros módulos, “calouros” do curso de Mecatrônica, como descrito no seguinte quadro:

| Quadro do número de alunos do primeiro módulo que participaram da Entrevista de Acolhimento, por ano letivo: |                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Ano                                                                                                          | Número de alunos        |
| 2007                                                                                                         | 33 alunos entrevistados |
| 2008                                                                                                         | 54 alunos entrevistados |
| 2009                                                                                                         | 55 alunos entrevistados |

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do curso.

Essas entrevistas foram realizadas por seis (06) professores do primeiro módulo. A seguir, apresentamos as tabelas onde os professores entrevistadores estão dispostos por formação e gênero.

| Tabela do número de professores que realizam as entrevistas por Gênero: |           |    |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|----|
| Gênero                                                                  | Feminino  | 03 |
|                                                                         | Masculino | 03 |

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do curso.

| Tabela do número de professores que realizam as entrevistas por formação: |             |    |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------|----|
| Formação                                                                  | Licenciados | 03 |
|                                                                           | Engenharia  | 03 |

Fonte: Dados fornecidos pela coordenação do curso.

Como podemos observar nessas tabelas, a formação dos professores e seu gênero estão representados de forma igualitária nessa experiência. Contudo, cabe observar que nos dois semestres de 2007 e no primeiro semestre de 2008, todas as entrevistas foram realizadas pela coordenadora do curso, com eventual ajuda dos participantes do GT Permanência e Êxito. No segundo semestre de 2008, a coordenação de curso mudou, e o novo coordenador assumiu a maior parte das entrevistas, junto com a ex-coordenadora. E, a partir do primeiro semestre de 2009, mais quatro professores do primeiro módulo se juntaram ao coordenador e a ex-coordenadora do curso para fazer as entrevistas.

## 4.2 CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO – A Trajetória de uma síntese

“Qualquer amor já é um pouquinho de saúde,  
um descanso na loucura”.  
(Guimarães Rosa)

Como já destacamos anteriormente, a proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico estava referenciada nos anexos do Projeto Permanência e Êxito/2006. Esta proposta foi colocada nos anexos do projeto como uma possibilidade de trabalho frente à evasão e também porque era resultado da sistematização de três questões/temas relacionadas a minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, a proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico foi ordenada a partir das seguintes questões:

1<sup>a</sup>) Minha experiência como aluna no curso de especialização de Alfabetização para Classes Populares, do GEEMPA<sup>73</sup>.

2<sup>a</sup>) A distinção entre os conceitos de Contrato Didático e Contrato Pedagógico, para a formulação do Contrato de Trabalho Pedagógico;

3<sup>a</sup>) O conceito e função das Entrevistas ou do Tratamento de Ensaio em Freud.

### 4.2.1 Resumo de minha vivência no GEEMPA

O GEEMPA, em 1987, oferecia um curso de Especialização de Alfabetização para Classes Populares, concentrado nos períodos de férias escolares, para educadores de todo país. O acesso ao curso era feito por ordem de inscrição, dando prioridade aos professores da rede pública. No ato da matrícula, juntamente com os demais documentos de identificação, cada aluno entregava um Memorial descrevendo sua formação e sua atuação profissional. Nesse momento, cada aluno era informado de que deveria agendar uma conversa com a coordenação do curso, em horários pré-estabelecidos para essa finalidade, durante o primeiro mês do curso. Estas conversas ocorriam em uma sala reservada, e contavam com a participação da coordenadora do curso,

---

<sup>73</sup> O GEEMPA: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação é uma associação civil de caráter científico, sem fins lucrativos, com duração indeterminada, com sede e foro na cidade de Porto Alegre/RS. O GEEMPA tem como objetivo o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das Ciências da Educação e a realização de ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino. Disponível em: < <http://www.geempa.org.br/index2.html>; >. Acesso em: 08 abr. 2012.

professora Esther Pillar Grossi, juntamente com o psicanalista do curso, professor Cesar Anchante Negreiros.

A partir do Memorial Descritivo, iniciava-se a conversa, dando, dessa forma, oportunidade ao aluno de esclarecer suas intenções com relação à participação no curso. Cada aluno podia expor sua real condição de trabalhar a proposta do GEEMPA e trocar ideias com a coordenação. Esta conversa/entrevista, ao mesmo tempo em que oferecia a escuta, acolhia o aluno em sua singularidade e também o convocava a, efetivamente, fazer uso das contribuições do curso em sua atividade profissional. Era um pacto de trabalho, um contrato.<sup>74</sup>

#### 4.2.2 O Contrato Didático e o Contrato Pedagógico

Como podemos observar, as relações que ocorrem na escola (nas instituições de ensino) entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem são reguladas por alguns acordos (ou contratos) implícitos e explícitos. Nesse sentido, Pinto (2003, p.3) propõe que:

Uma breve análise da instituição escolar revela a existência de inúmeros contratos que se estabelecem entre os diferentes atores da escola. A legislação escolar está repleta de acordos estabelecidos para a certificação dos cursos e a própria formação docente também é regida por diferentes contratos. Da mesma forma, inúmeros contratos podem ser identificados entre a escola e a sociedade. De fato, a instituição escolar estabelece suas regras de ação, desde a escolha dos horários, os componentes curriculares, o sistema de avaliação, sua infraestrutura, as normas e condições de trabalho de seus funcionários e docentes, o regimento escolar, enfim, o cotidiano escolar é permeado por variados contratos, cujas regras nem sempre se revelam facilmente aos sujeitos.

A partir dessas possibilidades de acordos no âmbito da instituição escolar, a autora faz uma distinção entre o contrato didático e contrato pedagógico. O contrato didático vai atender a relação didática que se estabelece entre professor, aluno e um saber de referência, por meio de um conjunto de regras. Ou, nas palavras de Ricardo (2004, p.5), “o contrato didático administra as relações entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de um dado saber.”

---

<sup>74</sup> Em função de nosso trabalho de pesquisa, fizemos contato, em março de 2010, com a professora Esther Grossi para ter acesso aos detalhes dessas entrevistas, e conhecer sua base teórica. Esther, nos informou que elas eram realizadas e registradas, a partir do método clínico de Piaget. Contudo, essa atividade, a entrevista ou a conversa inicial, ainda não havia sido sistematizada pelo GEEMPA. Também, tomamos conhecimento de que após o falecimento do psicanalista Cesar Anchante, estas entrevistas não foram mais realizadas.

Quanto ao contrato pedagógico, este atende às relações estabelecidas no âmbito da instituição. Ao que para Filoux (1974 apud PINTO, 2003, p. 04) significa que:

[...] o contrato pedagógico traz implícitas relações de poder cujas negociações, nem sempre explicitadas, já estão previamente estabelecidas no contrato institucional, que já tem definido o estatuto do professor e o estatuto do aluno em relação aos seus papéis na instituição. Trata-se de um consentimento mútuo das regras necessárias para o funcionamento da escola.

Os autores pesquisados salientam que, tanto no contrato didático como no contrato pedagógico, as regras ou as cláusulas do contrato estão, em sua maioria, implícitas (JONNAERT, 1996) nas relações que se estabelecem no processo de ensino-aprendizagem. Outra questão, digna de ressalva, é que estes contratos são erigidos com o grupo, ou seja, cada aluno participa de um contrato que é único e extensivo a todos os alunos.

Essas definições nos ajudaram a sistematizar o conceito de outro contrato que leva em conta a trajetória e as singularidades de cada aluno na relação pedagógica, e, para fazer a distinção desses outros contratos, foi designado de Contrato de Trabalho Pedagógico.

Na experiência promovida pelo GEEMPA, verificamos que, para a construção de uma relação de trabalho pedagógico, seus gestores privilegiaram um momento distinto com cada aluno para conhecê-lo e também para provocar um acordo de trabalho a partir do interesse e disposição assumida por cada aluno. Mas, como podemos perceber, os contratos descritos no processo didático são de outra ordem e não são formulados um a um, como no exemplo do GEEMPA. Assim, para sistematizarmos uma proposta de trabalho, foi necessário buscar aportes teóricos e fazer ajustes conceituais, como no caso do Contrato de Trabalho Pedagógico, como foi apresentado para os professores do IF-SC no texto de Guimarães (2007). E para nomear, ou melhor dito, conceituar o momento em que ocorre esse contrato, bem como a estratégia mediante a qual ele se desenrola, foi preciso dialogar com o texto em que Freud (1972, v. XII, p. 161 – 187)<sup>75</sup> faz recomendações a respeito do início do tratamento.

---

<sup>75</sup> Texto de Freud: *Sobre o Início do Tratamento*.



#### 4.2.3 A Entrevista ou Tratamento de Ensaio em Freud

No artigo de 1913, Freud detalha as condições para o início do tratamento, nomeando esse período de “experimento preliminar” ou, ainda, de “tratamento experimental”. Com relação a esse período, Quinet (2002, p. 14) explica que é “um tempo prévio à análise propriamente dita.”

Este “tratamento experimental” caracteriza-se por ser um momento anterior ao tratamento analítico e tem, por objetivo, receber a demanda do sujeito (seu sofrimento/sintoma), realizar o diagnóstico diferencial e estabelecer a transferência.

Quinet (2002, p. 14) nos informa que “a expressão entrevistas preliminares corresponde, em Lacan, ao tratamento por ensaio em Freud”. E entrevista, a Entrevista Inicial, também será o termo utilizado por Zimerman (2001, p. 119) para indicar “o contrato analítico”. E aqui, podemos resgatar essas informações para justificar que, embora a expressão entrevista não apareça literalmente nesse texto Freudiano, a “hora específica” ou “ocasião combinada”, podem ser entendidas como entrevistas porque cumprem a mesma função. E esses “longos debates preliminares” a que Freud (1972, v.XII, p. 166) faz referência também cumprem outras funções, além das três já citadas anteriormente. O autor discorre sobre os acordos (Freud, 1972, v. XII, p. 168 e 176) necessários e sua importância para o início do tratamento bem como sobre o “cerimonial que concerne à posição na qual o tratamento é realizado.”

Assim, entendemos que esse encontro preliminar ou a(s) entrevista(s) inicial (ais) são momentos necessários para receber, conhecer e realizar um acordo de trabalho com base na transferência estabelecida. Foi com essa aproximação teórica que foi sistematizada a Entrevista de Acolhimento, como um momento organizado para firmar o Contrato de Trabalho Pedagógico.

Com esses esclarecimentos, poderemos, agora, apresentar a sistemática de trabalho do Contrato de Trabalho Pedagógico, proposta a partir da Entrevista de Acolhimento.

#### 4.3 O Conceito de CONTRATO DE TRABALHO PEDAGÓGICO

“[...] aquele que sabe esperar  
não precisa fazer concessões.”  
(FREUD, 1972, v. XVIII, p. 117).

O Contrato de Trabalho Pedagógico pode ser diferenciado dos demais contratos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem (contrato didático e contrato pedagógico) por se tratar de um acordo, ou pacto de trabalho, realizado entre o aluno e o professor de forma explícita e única, levando-se em conta a trajetória de cada aluno (um por um). No texto de Guimarães (2007, p. 1), elaborado para a capacitação dos professores do IF-SC, este contrato é assim apresentado:

A ideia deste contrato é criar um laço, um vínculo de confiança com o aluno. Embora, falar de contrato remeta a uma atitude formal, nosso contrato é feito de doação, de entendimento e, fundamentalmente, de acolhimento do aluno. A função imaginária do contrato, feito no início do curso, é estabelecer entre instituição e alunos relações cordiais, um contato permanente, direto, amigável. Este contrato é regido e dimensionado no acordo do um a um, ou seja, temos alguns passos a seguir, mas isto não deve padronizar e engessar todos os acordos.

Este contrato é proposto no espaço educacional antes mesmo do início das atividades acadêmicas, para que se estabeleça uma relação de trabalho singularizada. Singular porque, nesse encontro do professor com seu aluno - o aluno-, o contrato será estabelecido verbalmente ao longo do diálogo, a partir de questões próprias desses sujeitos. Há uma intencionalidade para que ocorra um acordo nesse encontro, mas este será sempre organizado levando em conta a trajetória do aluno e as condições institucionais (curso) que o professor representa.

Aqui, o encontro do aluno com o professor é distinto da relação pedagógica propriamente dita que ocorre na sala de aula, porque não está em jogo a mediação didática (um conhecimento específico)<sup>76</sup>. O contrato de trabalho não é firmado em função do processo de ensino aprendizagem com uma determinada disciplina, mas sim com o curso encarnado na figura de um professor. E, para chegar a um acordo, é necessário que esses dois sujeitos partilhem suas certezas, incertezas e inquietudes quanto ao que tange participar desse curso. Há um roteiro para viabilizar a construção e a proposta do contrato, mas este roteiro é, antes de tudo, uma sugestão, porque não há como prever todos os rumos da conversa/entrevista.

O professor, em função do lugar que ocupa na instituição, no curso, e por ser detentor de um saber acumulado relacionado a um conteúdo específico, oferece ao aluno informações necessárias com relação ao curso e à instituição. Como o professor também é portador de uma

---

<sup>76</sup> Uma disciplina ou base tecnológica.

trajetória escolar, tem condições de fazer trocas de experiências relacionadas a esse tema com o aluno. Contudo, o professor, por sua vez, desconhece a história do aluno recém-chegado e, para poder se posicionar frente a esse sujeito desconhecido, terá que oferecer sua escuta e olhar atentos, bem como um real interesse na validade e no êxito desse encontro. É necessário lembrar que, embora essa conversa se estabeleça no marco institucional, será importante levar em conta uma atitude acolhedora, no sentido de receber reconhecendo o aluno em sua especificidade-singularidade. E, como orienta Guimarães (2007, p. 1):

Ainda que não tenhamos disponibilidade de tempo para criar intimidade, precisamos fomentar um clima descontraído e de confiança, focado em nosso objetivo de conhecer o aluno e comprometê-lo frente à realidade do curso e da instituição, para poder estabelecer as cláusulas do contrato.

Este contrato suscita uma conversa mais pessoal (próxima) entre professor e aluno e, por isso, foi pensado em um contexto que pudesse propiciar as condições necessárias para auxiliar o professor nessa tarefa de firmar um acordo verbal e comprometido. Nessa perspectiva, é possível pensarmos em diferentes acordos para diferentes alunos. Cada contrato pode ter cláusulas exclusivas, sem a necessidade de um papel ou assinatura, posto que o que vale é a palavra dos sujeitos envolvidos. E, fazendo uso de um dito antigo, lembremos da metáfora: “acordo feito com o fio do bigode”. Ou seja, a garantia é a confiança depositada mutuamente em cada sujeito desse acordo. E, assim, Guimarães (2007, p. 3) escreve:

O contrato é delineado e firmado durante uma conversa ou entrevista individual, com seu devido enquadre, dentro de um *setting* previamente organizado para este fim. Como o encontro ou a entrevista para o contrato terá um tempo resumido, é importante utilizar algumas ferramentas das entrevistas preliminares propostas pela psicanálise, no que diz respeito ao vínculo inicial.

A partir dessas orientações, identificamos quatro pontos que são interdependentes e que caracterizam essa sistemática de trabalho:

- A entrevista individual – Entrevista de Acolhimento.
- O enquadre distinto da atuação do professor em sala de aula.
- A organização de um *setting*.
- A previsão de um tempo.

Como esse acordo é feito a partir de um encontro que acontece fora do espaço, do tempo e dos objetivos da sala de aula, foi imprescindível explicitar e delimitar suas particularidades. As expressões *setting* e enquadre foram tomadas de empréstimo da Psicanálise para descrever, respectivamente, a especificidade (o *modus operandi* do professor) das condições do encontro do professor com o aluno e a organização do espaço físico onde se realiza o contrato. A especificidade das condições desse encontro entre professor e aluno não estava relacionada com a mediação do conteúdo de uma determinada disciplina.

Para que esse encontro se estabelecesse, foi necessário que o professor atuasse de forma diferenciada. O modo como o professor se colocava frente ao aluno na Entrevista de Acolhimento era distinto do modo como o professor procedia em sala de aula. O papel de entrevistador, na Entrevista de Acolhimento, requer um enquadre no qual a atenção destinada ao aluno, o seu discurso e trajetória que o trouxe ao curso são a causa mesma da entrevista. Ou ainda, a função dessa entrevista, que, ao acolher o aluno em sua singularidade com ele se dispõe a realizar um acordo de trabalho pedagógico, marca assim, também, o seu enquadre.

O estabelecimento de um *setting*, em que o lugar reservado, a disposição física<sup>77</sup> do mobiliário e do entrevistador fossem adequados ao diálogo, bem como o cuidado com o tempo desse encontro na Entrevista de Acolhimento, para a proposição do acordo de trabalho (Contrato de Trabalho Pedagógico), auxiliaram a compor o enquadre para a atuação do professor. E, assim, o cuidado com o local, o arranjo do mobiliário e a localização espacial do professor fizeram parte do protocolo para a Entrevista de Acolhimento. O que buscamos foi preservar o conteúdo do encontro, garantir a atenção dos envolvidos na entrevista, evitar que essa Entrevista se confundisse com a postura de sala de aula ou com uma conversa casual e, por que não dizer, proporcionar acolhimento ao ofertar esses cuidados.

A questão do tempo para esse trabalho também foi proposta a partir de pressupostos psicanalíticos (tempo de uma sessão de análise). O tempo é um tópico controvertido para a Psicologia e para a Psicanálise, pois traz a discussão sobre a duração do tratamento, como também da duração de cada sessão de análise. Contudo, nosso trabalho não tem o propósito de desenvolver tal discussão, por levar em conta que o objetivo da Entrevista de Acolhimento não é o mesmo que o de uma sessão analítica.

---

<sup>77</sup> Disposição física: os professores foram orientados quanto à importância de buscar uma posição confortável frente ao aluno para estabelecer o diálogo.

Quinet (2002, p. 51) escreve que Freud, em seu texto *O Início do Tratamento*, relatava suas planificações das sessões

[...] fixando seu número (seis vezes por semana, menos domingos e feriados), o horário e a duração de uma hora.[...] Apesar de Freud frisar que se tratava de regras que lhe convinham, elas foram erigidas em normas de padronização [...]

Depreendemos desse relato que Freud se organizou de acordo com seu contexto e disponibilidade, deixando evidente que a forma de dispor do tempo eram sugestões, o que também permitiu que o tempo de duração para a Entrevista de Acolhimento fosse uma orientação.

Em Bleger (1980, p. 33) o tempo para uma entrevista psicológica é indicado como sendo “um horário e um limite na extensão da entrevista” e um dos “fatores que intervêm no enquadre”. Bleger (1980, p. 35) também orienta que:

Entrevistas bem sucedidas consomem um tempo grande, do qual, com frequência, não se dispõe, especialmente em instituições (escolares, hospitalares, industriais, etc.) Nestes casos o mais conveniente é reservar, do tempo disponível, um período para realizar pelo menos uma entrevista diária em condições ótimas.

Bleger destaca, portanto, a reserva de um tempo disponível para que a entrevista ocorra em condições ótimas, pois entrevistas “bem sucedidas consomem um tempo grande”, mas ele não determina sua duração em minutos ou horas. Suas indicações, como as de Freud, fazem pensar no uso do tempo em decorrência de seus objetivos e condições adequadas para atingir os objetivos.

Sendo assim, para garantir “condições ótimas”, o tempo que foi indicado para a Entrevista de Acolhimento foi uma sugestão e não uma regra fechada. Para fins de planejamento da agenda (do professor e do aluno) e do local, foi oportuno estabelecer o tempo para cada entrevista: em média cinquenta minutos. Mas, cada professor pôde fazer o uso do tempo que lhe foi apropriado para realizar a Entrevista de Acolhimento e seu registro. O fator tempo foi um limite fundamentalmente implicado com os interesses da Entrevista de Acolhimento, como veremos mais adiante neste capítulo.

A entrevista foi designada como Entrevista de Acolhimento para apontar a distinção entre ela e outras entrevistas que ocorrem (ou podem ocorrer) na instituição de ensino, bem como para nomear este encontro necessário entre professor e aluno para que ocorra o Contrato de Trabalho Pedagógico. Em Guimarães (2007, p. 2), verificamos que:

O retorno esperado ao final da entrevista é um contrato verbal, no qual cada parte compromete-se a auxiliar a outra, dentro deste espaço e tempo do curso. Espera-se também que, em curto prazo, o aluno sinta-se comprometido com a instituição, na pessoa de seus representantes, buscando ajuda nas situações complexas; em contrapartida, a instituição deve conhecer e reconhecer a vivência de cada aluno.

Assim, as funções do Contrato de Trabalho Pedagógico se resumem da seguinte forma: conhecer o aluno, apresentar o curso e a instituição, responder aos possíveis questionamentos, construir as disposições do contrato e firmá-lo em um primeiro encontro de forma acolhedora e interessada.

#### 4.4 O Conceito de ENTREVISTA DE ACOLHIMENTO

“As palavras, originalmente, eram mágicas e até os dias atuais conservaram muito do seu antigo poder mágico. Por meio de palavras uma pessoa pode tornar outra jubilosamente feliz ou levá-la ao desespero, por palavras o professor veicula seu conhecimento aos alunos, por palavras o orador conquista seus ouvintes para si e influencia o julgamento e as decisões deles. Palavras suscitam afetos e são, de modo geral, o meio de mútua influência entre os homens. Assim, não depreciaremos o uso das palavras [...]”  
(FREUD, 1972, v.XV, p.29)

Para que ocorresse o Contrato de Trabalho Pedagógico, foi preciso salientar os atributos do contexto necessário para sua efetivação. Este contrato, acordo ou pacto de trabalho entre aluno e professor, ocorre em um encontro distinto daquele que se dá em sala de aula, pois tem outro objetivo. E para que este objetivo de firmar um compromisso de trabalho se cumpra, é necessário conhecer minimamente o aluno, acolher sua história, sua singularidade. Assim, ao contexto desse encontro foi dado o nome de Entrevista de Acolhimento.

Optamos por chamar essa entrevista de Entrevista de Acolhimento para fazer diferença de outras tantas modalidades de entrevistas<sup>78</sup> que visam à coleta de dados/informações sem que seja importante levar em conta o compromisso do sujeito ao qual se endereça. E Acolhimento porque, embora essa entrevista tenha um roteiro para balizar seu objetivo, cada entrevista é sustentada por uma atitude de olho no olho, de atenção e de consideração com relação ao aluno recém-chegado.

A expressão acolher, no Novo Dicionário Aurélio (1999, p. 38), indica principalmente: receber; atender; dar crédito a; admitir, aceitar; tomar em consideração; trazer junto a si. A partir desses significantes, podemos entender dois sentidos propostos nessa entrevista, como meio de “receber” o aluno no curso, e também como técnica de “tomar em consideração” a bagagem de cada aluno. A partir dessas articulações com relação à Entrevista de Acolhimento, o professor Cantú (2008)<sup>79</sup> apresentou a seguinte definição: “acolher é oferecer o melhor de si ao outro”. E isso, com certeza, é a finalidade da experiência desenvolvida no curso superior de Mecatrônica: propiciar o “espaço” para receber o aluno, apresentando e oferecendo o que temos de melhor.

Cavalcante (2005, p. 52), no artigo em que trata do tema do acolhimento possível na escola, aponta a importância que tem para o jovem o “se sentir parte de um grupo” e de como essa questão influencia na formação de atitudes responsáveis, e na formação de “verdadeiros cidadãos”. A autora defende que a escola pode proporcionar essa formação quando oferece “ao aluno o direito de ser ouvido e compreendido”. E, ainda em Cavalcante (2005, p. 52 a 56), para que a escola seja acolhedora, os professores devem desenvolver os seguintes temas:

- Aproximar-se;
- Ouvir;
- Valorizar;
- Acreditar.

As orientações de Cavalcante reiteram a validade de experiências acolhedoras nas instituições de ensino, na medida e em que a escuta atenta aos alunos contribui com a construção

---

<sup>78</sup> Como, por exemplo, entrevista jornalística, de levantamento de dados socioeconômicos, entrevista de emprego, entrevista de pesquisa de mercado, etc..

<sup>79</sup> Notas do seminário de capacitação para professores do IF-SC, no campus São José, em 2008. O professor Evandro Cantú, na época, era Coordenador do curso de Telecomunicações neste Campus.

de um novo sentido na relação professor (escola) e aluno. Tal sentido pode ser atribuído à transferência.

Como já observamos, a Entrevista de Acolhimento é realizada com os alunos do primeiro módulo porque, no levantamento de dados feito pelo GT Permanência e Êxito<sup>80</sup>, evidenciou-se que os alunos do primeiro módulo (fase) do curso eram os que mais se evadiam. Contudo, a fragilidade de informações para entender as causas da evasão constatada na entrada do aluno no curso Superior fez pensar na necessidade de conhecer esse sujeito que ingressa e de firmar com ele um pacto de trabalho. E, para tanto, naquela ocasião, foi priorizada a recepção de cada aluno de forma acolhedora. Foi decidido que estes alunos, mesmo estando em um curso Superior, necessitavam de uma aproximação mais pessoal na sua chegada e de acompanhamento em seu percurso na Instituição.

Para organizar o formato da Entrevista de Acolhimento, foram feitas aproximações com o conceito de entrevistas preliminares (do início de análise), no tocante ao seu tempo, *setting*, enquadre e efeitos transferenciais, para propor um contrato verbal com cada sujeito no início do trabalho. Nesse sentido, Guimarães (2007, p. 3) adverte que:

Nas entrevistas preliminares da Psicanálise (Quinet, 2005) o papel destes encontros é o de fornecer subsídios para a construção de um diagnóstico diferencial e para a formulação de um contrato de trabalho de análise. Contudo, em nosso contexto, a atitude desejada não é a de reduzir o aluno em um roteiro nosográfico ou de preencher um questionário fechado previamente organizado. O foco é ouvir e sustentar na fala do aluno o seu conteúdo. Nossa atenção deve estar no conteúdo do relato, no seu entorno e na sua forma de apresentação. Deve-se procurar verificar como o sujeito está implicado com seu discurso, [...] O entrevistador deve manter uma atitude (comentários e escuta) centrada no Contrato de Trabalho Pedagógico, ou seja, a instituição, através da escuta atenta, procura conhecer a individualidade e as particularidades do novo aluno; com base nessas informações os entrevistadores deverão questioná-lo com relação ao seu real interesse, disponibilidade e organização para acompanhar o curso. A intencionalidade da entrevista vai facilitar a construção de cláusulas coerentes do contrato entre o aluno e instituição.

Observamos que o manejo das questões pessoas relacionadas à escolha do curso, bem como a possibilidade de sustentar um compromisso de trabalho entre as partes envolvidas, é o que reveste essa entrevista de particularidade. A função do professor que atua como entrevistador

---

<sup>80</sup> Informação fornecida pelos relatórios de gestão do IF-SC e que também é referendada no Projeto Permanência e Êxito.



reveste-se de significado relevante, pois se distancia dos atributos didáticos, sem, contudo, ser confundido com finalidades terapêuticas. Como escreve Guimarães (2007, p. 4):

É importante esclarecer que, apesar de utilizar alguns instrumentais técnicos da área da psicologia ou da psicopedagogia, esta entrevista não tem um fim terapêutico ou catártico. Embora este trabalho mobilize questões subjetivas cognitivas e afetivas do entrevistador e do entrevistado, [...].

O professor, no papel de entrevistador, recebe o aluno, coloca-se de forma interessada e atenta em uma conversa cuja intencionalidade é conhecer o aluno, apresentar o curso e o IF-SC e propor um acordo de trabalho.

As qualidades dessa intencionalidade, conjugada à organização da entrevista podem ser entendidas como um diferencial do papel desse professor, o enquadre, concedendo-lhe um novo significado frente ao aluno. Para tanto, a Entrevista de Acolhimento é formalizada por um conjunto de regras que podemos chamar de protocolo, mas que foram entendidas como elementos de um ritual.

#### 4.4.1 O Ritual como organizador da Entrevista de Acolhimento

“No dia seguinte o príncipezinho voltou.

–Teria sido melhor voltares à mesma hora, disse a raposa. Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! Mas se tu vens a qualquer momento, nunca saberei a hora de preparar o coração... É preciso ritos.

–Que é um rito? Perguntou o príncipezinho.

– É uma coisa muito esquecida também, disse a raposa. É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas.”(Antoine De Saint-Exupéry)

Quando o Contrato de Trabalho Pedagógico foi organizado para ser efetivado a partir de uma entrevista, a dimensão dessa entrevista teve que ser formulada. Foi assim que se articularam dois verbos: entrevistar e acolher. Nessa perspectiva, fez-se necessário ordenar a Entrevista de Acolhimento com relação à sua duração, ao local de realização, à operacionalização e à sua abordagem frente ao recebimento do aluno e à construção de um acordo. Cada uma dessas

questões, em seu tempo, mereceu destaque e definição de seus limites, mesmo sendo interdependentes.

Utilizamos o termo ordenar, para tratar do protocolo das Entrevistas de Acolhimento, no sentido empregado por Freud (1972, v. XXI, p.113) quando se refere à ordem:

A ordem é uma espécie de compulsão a ser repetida, compulsão que, ao se estabelecer um regulamento de uma vez por todas, decide quando, onde e como uma coisa será efetuada, e isso de tal maneira que, em todas as circunstâncias semelhantes, a hesitação e a indecisão nos são poupadas. Os benefícios da ordem são incontestáveis. Ela capacita os homens a utilizarem o espaço e o tempo para seu melhor proveito, conservando ao mesmo tempo as forças psíquicas deles.

Ordenar, nessa abordagem, implica uma regulação mais que burocrática; ela faz referência à economia de “forças psíquicas”. Este ordenar, pensado para a experiência da Entrevista de Acolhimento, pode assegurar o “quando, onde e como” ela será efetuada e, dessa forma, auxiliar os professores a manter sua atenção no trabalho propriamente dito da Entrevista.

Ao nos referirmos à abordagem ou ao modo como o entrevistador recebe o aluno, encaminha os objetivos da entrevista e sustenta esse diálogo, fazemos referência ao enquadre dessa situação. Como podemos observar, o enquadre da Entrevista de Acolhimento se confunde com o objetivo dela mesma, conforme aponta Guimarães (2007, p. 3-4), quando escreve que

esta entrevista tem a formatação de uma conversa focada no acolhimento, aqui pensado como uma atitude de percepção do outro em sua singularidade. A atitude de acolhimento deve ser sincera e tranquila, tendo o entrevistador a segurança de quem acredita neste trabalho. Para tanto, desde o momento em que recebe o aluno à porta até a primeira pergunta, seu objetivo deve ser de personalizar a entrevista e descontraí-lo. Ao mesmo tempo, o entrevistador deve dirigir a conversa para o seu objetivo, apresentando-se e aos demais entrevistadores (se houver), propondo o objetivo da entrevista (de forma clara, porém resumida) e enfatizando o interesse da Coordenação do Curso em ser sua aliada do aluno neste processo.

Guimarães (2007, p. 5) enfatiza que

o retorno esperado ao final da entrevista é um contrato verbal, no qual cada parte compromete-se a auxiliar a outra, dentro deste espaço e tempo do curso. Espera-se também que, em curto prazo, o aluno sinta-se comprometido com a instituição, na pessoa de seus representantes, buscando ajuda nas situações complexas; em contrapartida, a instituição deve conhecer e reconhecer a vivência de cada aluno.

Foi possível perceber que o entrevistador (professor ou coordenador) foi orientado quanto à forma, ao objetivo e ao uso da entrevista. Para tanto, também foi estabelecida a previsão do tempo para essa conversa. Cada entrevista deveria acontecer, no mínimo, em 45 minutos e, no máximo, em 60 minutos, para evitar, com isso, uma experiência demasiadamente curta para permitir que se estabelecesse uma conversa coerente com os objetivos propostos e também, para impedir que a conversa se estendesse muito, houvesse o risco da perda de sua intenção (ou seja, a conversa ficar dispersa).

O local ganhou, nessa abordagem, uma condição de destaque, pois as características dessa entrevista requerem atenção privilegiada quanto à privacidade e disponibilidade. Para tanto, não apenas o local propriamente dito, mas a disposição interna do mesmo e o *setting* devem estar em consonância com o objetivo da Entrevista de Acolhimento. E Guimarães (2007, p. 4) com relação ao *setting* dessa abordagem, destaca que

falar de *setting* remete a um espaço físico previamente definido e preparado onde o Contrato de Trabalho Pedagógico ocorre. Esse é o local onde se articula a proposta no formato de Entrevista de Acolhimento. O *setting* necessário para esta entrevista requer um local privado de movimento. O ideal é uma sala mais isolada, que pode ser pequena, mas que resguarde a privacidade. É preciso que o entrevistado não se sinta exposto ao público e também que se possa manter atento ao entrevistador na conversa. Destacamos a importância de organizar a ordem do mobiliário como ferramenta de trabalho. É interessante dispor as cadeiras ou poltronas de maneira a privilegiar o contato frente a frente com o aluno, resguardando-se a distância necessária para a circulação e para formalidade que cabe a esta situação.

Todas essas orientações ordenaram o trabalho da Entrevista de Acolhimento e a construção do Contrato de Trabalho Pedagógico, na tentativa de auxiliar o professor diante dessa nova tarefa: outra possibilidade de estar com o aluno na Instituição de Ensino. Entretanto, o estabelecimento dessa ordem ajudou também o aluno, quando convidado a participar de uma atividade para a qual não havia precedentes em sua trajetória escolar.

Nesse sentido, foi oportuno trabalhar com os professores, apresentar as orientações para as entrevistas e para o contrato, bem como os aportes teóricos quanto aos seus efeitos. Os cuidados no planejamento e na execução dessa experiência ganharam, portanto, importância e o

*status* de um ritual. Reymundo <sup>81</sup> (2006) afirma que todo ritual guarda em si uma forma, um jeito, que uma determinada cultura organizou para lidar com o novo, o diferente, ou ainda, com aquele sentimento que não pode ser nomeado. Foi com esse sentido que optamos por utilizar, nas capacitações, o termo ritual e não o termo operacionalização da Entrevista de Acolhimento.

Quando Pavan (1996, p. 31) escreve que o “ritual é geralmente enunciado como o comportamento formal e prescritivo [...]”, está contribuindo para a validação do uso do termo nessa experiência. É importante destacar que este “comportamento formal e prescritivo” teve sua função na nova relação que queríamos estabelecer entre o professor e o aluno na entrevista. Assim, o ritual, como recurso teve por função tentar dar conta do real, isto é, de uma situação que pode causar certo desconforto por ser nova, ou diferente, tanto para o aluno como para o professor.

É possível pensarmos que, ao organizar ou sistematizar essa forma de encontro entre professor e aluno para realizar o Contrato de trabalho, estamos igualmente propondo um ritual para restringir o discurso desses sujeitos. Estas definições pré-estabelecidas, contudo, asseguraram as condições para o professor realizar a entrevista.

Ainda sobre o ritual, Miller (2002, p. 78-79) salienta que a “experiência analítica [...] é profundamente laica”, mas que, ao “prometer ao sujeito uma verdade acerca de seu desejo”, ela utiliza o contexto de “uma cerimônia, um ritual, porém fixo; [...], voltar a mesma hora, um certo número de vezes por semana”, para que o sujeito possa falar livremente.

O ritual que se ordenou para a Entrevista de Acolhimento estava relacionado às seguintes questões:

- Agenda( hora/ local).
- Tempo.
- Convite.
- Receber / Acolher.

As características de cada um desses temas serão desenvolvidas e contextualizadas a seguir.

Outro ponto que devemos levar em conta é que o ritual não apenas ordena e ajuda a simbolizar a Entrevista de Acolhimento, mas também reconhece cada sujeito com igualdade de

---

<sup>81</sup> Notas de um seminário organizado pelo psicanalista Oscar Reymundo , também professor no curso de Psicanálise da Orientação Lacaniana, Escola Brasileira de Psicanálise-Seção Santa Catarina/ 2006.

condições na turma de alunos. Dito de outra forma, se, na entrevista e no contrato, o que se almeja é um encontro diferenciado entre professor e aluno, com a instituição de um ritual, o que garantimos é a igualdade de condições para todos os alunos. Todos os alunos recebem um convite, pessoal e impresso onde constam a hora e o local da entrevista. A configuração do local é a mesma para todos, bem como o tempo dispensado por todos os professores - independentemente do uso que cada aluno vai fazer desse tempo. Dessa maneira, todos foram ou poderiam ser, recebidos e acolhidos individualmente.

#### 4.5 Sistemática do Contrato de Trabalho Pedagógico e da Entrevista de Acolhimento no Curso Superior de Mecatrônica Industrial do Campus Florianópolis

“... se somos feitos da mesma essência que as estrelas,  
então, todos estamos aqui para brilhar!”  
(Leonardo Boff)

No início do semestre letivo, no final do mês de março de 2007, a então coordenadora do curso superior de Mecatrônica Industrial observou o começo do movimento de saída de alguns alunos do primeiro módulo. Preocupada com essa situação, esta professora decidiu colocar em prática algumas ações presentes no Projeto Permanência e Êxito, para tentar minimizar a evasão. Naquele momento, a coordenadora reuniu-se com alguns integrantes do GT (eu estava presente), para organizar as primeiras Entrevistas de Acolhimento (o roteiro, local, convite) com cinco alunos que apresentavam indícios de possível desistência do curso. Aquelas entrevistas foram realizadas na sala de reuniões da direção geral do Campus Florianópolis. Durante aquelas entrevistas, a coordenadora não estava sozinha conversando com esses alunos, o que possibilitou que ela e os demais integrantes do GT (fazendo rodízio) se apropriassem de detalhes dessa atividade. Assim, ao final de cada entrevista, depois da saída do aluno, cada participante avaliava a atividade, sua participação e, em conjunto, o grupo escrevia um relatório (relato). Os ajustes realizados na proposta subsidiaram a escrita posterior de um texto ( O Contrato de Trabalho Pedagógico, GUIMARÃES, 2007) que foi utilizado na capacitação de outros professores.

Aquelas primeiras entrevistas, com os respectivos acordos aí tecidos, surtiram efeitos no curso. No retorno desses alunos à sala de aula, os outros professores sentiram a repercussão no

grupo, embora desconhecessem o que estava acontecendo de novo (as entrevistas). O resultado foi observado nas mudanças qualitativas de atitude e desempenho. Dos cinco alunos que realizaram o acordo para continuar no curso, três permaneceram matriculados.

Além disso, a coordenadora sentiu-se mobilizada pelas questões que apareceram nessas entrevistas. Aproximou-se desses alunos no contato diário, percebeu a mudança de atitudes deles frente ao seu lugar em sala e no curso. Isso proporcionou mais oportunidades de questionamento e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem. Conhecer a trajetória, os problemas e as aspirações de cada um desses alunos ajudou-a a orientar questões pedagógicas no curso (grupo de estudo, bolsa de trabalho, monitoria)<sup>82</sup>. Nas palavras dessa coordenadora, professora Marli: “Agora esses alunos não são mais estranhos para mim. No corredor, eles passam e cumprimentam, vêm conversar, [...] Mesmo os alunos que decidiram sair vêm aqui na coordenação para dar uma satisfação. E isto é muito novo, porque antes eles iam embora. E, pronto!”

Parece pouco, mas aqueles efeitos iniciais animaram a coordenadora a prosseguir com a experiência nos semestres seguintes e, dessa vez, não apenas com os casos em vias de desistência do curso, e sim com todos os alunos do primeiro módulo. E assim, em 2007/02 e 2008/01, com ajudas esporádicas dos membros do GT - convocados nos momentos de impasse - as entrevistas foram realizadas.

Nesse período, para dar conta da demanda e do volume de entrevistas, esta professora se organizou a partir do contexto do curso e de suas condições. Para tanto, levou em conta o fato de estar sozinha à frente dessa iniciativa, sua disponibilidade de horários e dos alunos para a realização das entrevistas, bem como o número de alunos matriculados no primeiro módulo. Também levou em consideração que, para evitar ausências dos alunos, todas as entrevistas deveriam ser agendadas no mesmo turno de funcionamento do curso – período vespertino.

Desse modo as particularidades do curso e as condições de sua coordenadora orientaram a sistemática da experiência e ajudaram no planejamento de uma agenda de entrevistas. A partir do levantamento de informações no formulário socioeconômico, preenchido pelos alunos no dia da matrícula, a coordenadora separava a turma de alunos em três grupos de horários para propor as entrevista. Os alunos que residiam em bairros próximos ao campus foram agendados para os horários das 13 horas, ou das 17 horas, e os alunos que moravam afastados foram agendados para

---

<sup>82</sup> Notas das reuniões do GT.

as 15h30min (horário próximo ao intervalo para lanche). Os professores do curso foram informados dessa agenda, para que pudessem flexibilizar os horários de entrada, saída e intervalo durante o primeiro mês de aula e, com isso, cada aluno poderia participar da entrevista.

Na primeira semana de aula, cada aluno recebia um convite impresso (com a data, hora e local) para participar de uma conversa com a coordenadora do curso. Por se tratar de um convite, alguns alunos não compareceram, e outros vieram acompanhados pelos pais. O espaço reservado para essas conversas era uma das salas do curso de Mecatrônica, em função da facilidade de localização e acesso, mas também para evitar a “marca” da sala da direção geral<sup>83</sup>.

No convite entregue aos alunos, seu motivo ou causa era uma “reunião”. Essa abordagem foi pensada para evitar ruídos de comunicação quanto ao que poderia ser interpretado como entrevista ou mesmo Entrevista de Acolhimento. Com essa premissa, o termo reunião, embora vago, foi utilizado para convocar os alunos.

Foi laboriosa a experiência, levando-se em consideração que cada entrevista era precedida do estudo do formulário socioeconômico do aluno (para ter alguns pontos por onde se iniciar a conversa); que cada entrevista teria a duração aproximada de 50 minutos; e que esta professora, depois de cada entrevista, fazia um relato escrito. Ao final de todas as entrevistas, era elaborado um relatório geral<sup>84</sup> sobre a configuração da turma, apresentado em uma reunião para os professores do primeiro módulo. Essa apresentação era importante, pois orientava vários dos encaminhamentos pedagógicos do curso. As entrevistas se estendiam ao longo do primeiro mês de aula, porque dependiam de uma pessoa para realizá-las, o que reduzia o impacto da acolhida aos alunos.

E assim, com os resultados dessa aproximação com cada aluno e da nova relação que se estabeleceu com a coordenadora e com a turma, os dados sobre evasão começam a ganhar a atenção dos outros professores. Isso ocorreu não apenas pelas alterações de índices, mas também em virtude da atitude desses alunos que, de forma envolvida e mais determinada, enfrentaram as dificuldades iniciais.

---

<sup>83</sup> Vários alunos expressaram seu desconforto, e outros não compareceram a entrevista em função da mesma acontecer na sala de reuniões na direção geral. A associação entre sala da direção e problemas era frequente entre os alunos.

<sup>84</sup> O Relatório Geral- Este relatório era elaborado a partir de um roteiro proposto para a realização da entrevista. Este roteiro ajudava a garantir questões pertinentes ao curso. Contudo, cada professor teve autonomia para desenvolver a Entrevista da forma que julgasse conveniente.

Ao final deste período, chegou o momento de troca na coordenação do curso. Essa troca aconteceu sem que houvesse interferência na continuidade da experiência que prosseguiu de forma tranquila. O novo coordenador, a par dos resultados obtidos e envolvido pelo entusiasmo de sua antecessora, decide dar prosseguimento a esse trabalho no primeiro módulo do curso. Para tanto, foi capacitado teoricamente, acompanhou e foi acompanhado em entrevistas, até sentir-se seguro para realizá-las sozinho.

Dando continuidade e verificando os resultados da experiência, o novo coordenador propõe uma nova estratégia para execução da sistemática das entrevistas, levando em conta as seguintes necessidades: evitar o acúmulo da realização das entrevistas e de seus desdobramentos sobre uma ou duas pessoas; garantir que elas ocorressem na primeira semana de aula; operacionalizar suas funções na coordenação do curso; e privilegiar a participação de mais professores.

Foi assim que, em 2009, as Entrevistas de Acolhimento foram organizadas com a participação de mais quatro professores do primeiro módulo do curso, o que possibilitou o planejamento de todas para um mesmo dia, na primeira semana de aula, durante o Seminário de Apresentação dos Projetos Integradores do curso. Nesse dia, enquanto todas as turmas do curso participavam desse seminário no auditório do campus, os alunos do primeiro módulo (cada qual em seu horário informado no convite) são entrevistados por um dos seis professores.

Os convites impressos, o tempo de entrevista, a sala reservada, o relato descritivo e as reuniões antes e depois das entrevistas permaneceram inalterados. Contudo, com o aumento do número de professores na experiência, foi necessário reservar mais salas de aula e/ou laboratórios para a realização das entrevistas.

Estes professores foram capacitados e, posteriormente, convidados a participar da atividade. A coordenação do curso optou por convidar os professores para esse trabalho, por entender que a experiência não poderia ser realizada mecânica e burocraticamente, como mais uma atribuição institucional. Para acolher o aluno, este professor deveria ter, como prerrogativa, o interesse e a confiança na importância do trabalho, ou seja, na capacidade desse fazer alguma diferença. Com o convite aos professores, o que se tentou resguardar foram as condições necessárias para que a experiência ocorresse, somente com professores interessados em participarem dela. Nesta perspectiva, os professores também fizeram um acordo de trabalho com a coordenação do curso.



Cada um dos professores, a partir de suas características pessoais, emprestou contornos distintos ao enquadre da experiência. O tempo que cada professor utilizou para realizar a entrevista variou, pois foram levadas em conta as orientações recebidas durante as capacitações. Orientações estas que preconizaram a necessidade de levar em conta a singularidade de cada aluno, as condições para o estabelecimento de um encontro, bem como a autonomia que cada professor deveria ter para personalizar a Entrevista e efetivar o Contrato.

Como as Entrevistas de Acolhimento (e do Contrato de Trabalho Pedagógico) representavam volume de trabalho e mais responsabilidades para a função do professor, a atividade foi incorporada à carga horária dos professores, como atividade docente.

O trabalho da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico acontecia na primeira semana de aula, para os alunos ingressantes desse curso, mas exigia acompanhamento posterior. Assim, durante a Entrevista de Acolhimento, se o professor ou o aluno acreditasse na necessidade de um outro encontro ou amiúde, a questão era “cláusula” do acordo. Na reunião dos professores com a coordenação, após a realização de todas as entrevistas, uma estratégia de ações (pedagógicas e/ou administrativas) e de acompanhamento era organizada em função das características da nova turma. Sendo assim, essa atividade era pensada e articulada dentro de um contexto pedagógico.

Até o segundo semestre de 2009, era esta a configuração da sistemática de trabalho no curso. No próximo Capítulo, vamos apresentar os relatos dos seis professores responsáveis pelo desenvolvimento desta experiência.

## 5 DAS ARTICULAÇÕES

“De fato, a harmonia não poderia resultar de coisas que ainda são opostas, isto é, ela não provém do que ainda é agudo e do que é grave; harmonia é concordância, e concordância é acordo, e o acordo não pode resultar de elementos opostos que permanecem opostos. A harmonia, por sua vez, resulta de elementos opostos entre os quais se estabelece acordo.”  
(Platão, Discurso de Eriximaco, in O Banquete)

O propósito principal deste capítulo é narrar as conversas que foram travadas com seis professores, do curso Superior de Mecatrônica Industrial do Campus Florianópolis/IF-SC, em função da experiência realizada com os alunos ingressantes no primeiro módulo desse curso – a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico. No desenrolar de cada uma dessas entrevistas nossa atenção estava voltada para os sentimentos, conjecturas ou impressões desses professores com relação aos efeitos da experiência em relação a eles próprios, aos alunos e ao grupo de professores.

Nossas intervenções fluíram de acordo com a aproximação estabelecida com cada professor, como resultado de uma relação estabelecida ao longo da experiência na Mecatrônica ou, ainda, como resultante da relação transferencial a que estamos sujeitos, quando do encontro com um outro sujeito, restringidos por um tema em comum.

Não foi tarefa fácil, por mais que todas as entrevistas tenham transcorrido de forma descontraída e amigável e, por vezes, confidenciando angústias. A emergência da atenção e da responsabilidade deram um tom distinto a essa entrevista. O “tom” a que nos referimos é do distanciamento necessário (ao entrevistador) para estar com esse sujeito e escutá-lo, não apenas ouvi-lo; para buscar, mesmo depois de tanto tempo de troca e convivência, um estranhamento. E, ao poder estranhar esse sujeito, encontrá-lo em um lugar distinto. Assim, as articulações aqui postas são desses encontros possíveis, mediados pela transferência.

Após a apresentação das entrevistas realizadas com estes seis professores, expomos as considerações feitas a partir desses discursos, bem como das anotações realizadas durante as quinze Entrevistas de Acolhimento<sup>85</sup> (de que participei) e das reuniões com os professores do IF-SC. A finalidade dessas considerações é evidenciar os resultados obtidos com a Entrevista de

---

<sup>85</sup> Como indicamos no Capítulo III, referente à metodologia.

Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico no curso da Mecatrônica, à luz do conceito psicanalítico de transferência.

O relato das Entrevistas de Acolhimento feitas com os quinze alunos da Mecatrônica e as anotações das reuniões, não estão apresentados em sua íntegra, visto que o objetivo primordial desta dissertação é trabalhar com o relato dos professores. Contudo, alguns trechos (recortes) das falas, ou mesmo de situações que marcaram essas Entrevistas são apresentados com a finalidade de subsidiar a narrativa dos professores entrevistados.

### 5.1 As Narrativas dos Professores

“Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influencia sobre mim. [...] O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quando errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje.” (Paulo Freire, 2009, p.42-43)

A partir de minhas funções institucionais, como pedagoga do IF-SC desde 1993, tenho participado de vários trabalhos com alunos, pais e professores. Minha aproximação com o curso Superior de Mecatrônica Industrial se deu por conta das atividades que assumi no GT Permanência e Êxito e pelo convite feito pela professora Marli, para ajudar a organizar e a realizar a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico, em março de 2007. Cabe aqui informar que, como servidora do Campus São José, não fazia parte da equipe pedagógica do Campus Florianópolis, onde esta experiência se desenvolveu, e, por esse motivo, minha participação foi muito pontual nesse curso. Tinha mais contato com a professora Marli e, posteriormente, com o professor Tatá, em função das capacitações, das reuniões de acompanhamento com os professores e também por auxiliar na realização das Entrevistas de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. Meu contato com os professores do

primeiro módulo desse curso era esporádico e restrito a essa experiência porque não trabalhava no mesmo Campus e não tinha como atribuição institucional participar de atividades nesse curso.

Acredito que esta introdução seja relevante para contextualizar as circunstâncias em que se deram as entrevistas para esta dissertação. Essa situação gerou facilidades para agendar e encaminhar as entrevistas, mas pode ter atuado como fator que criou dificuldades, o que fez com que minha atenção às observações fosse redobrada.

Como já salientamos anteriormente, o objeto desta dissertação é uma experiência exitosa frente à evasão escolar no curso Superior de Tecnologia em Mecatrônica Industrial do IF-SC. Esta experiência, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico, teve repercussão no índice de evasão, pois a mesma sofreu alteração de 51,2%, no primeiro módulo, em 2007/01, para 13,9%, no primeiro módulo em 2009/02. Portanto, para compreender os efeitos dessa experiência que influenciaram a diminuição da evasão do curso, foram realizadas entrevistas, com os seis (06) professores responsáveis pela experiência no primeiro módulo desse curso.

O tema que deu início a nossa entrevista com os professores foi: - Fale, conte como foi para você a experiência da Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico.

### **5.1.1 Professor Tatá**

Formação: Engenharia Elétrica, Doutor em Engenharia Mecânica.

Florianópolis, 05 de setembro de 2011.

Esse professor, sempre tão receptivo e simpático, foi o primeiro a ser entrevistado. Comparece sorridente, acompanhado da habitual confiança em seu trabalho, causando em mim a sensação de que ele tem um comprometimento sincero com o curso e com a tarefa de ser professor.

Seguro ao falar, diz que se sente livre para trabalhar porque não está buscando dinheiro, títulos ou fama em seu fazer. E por isso, afirma que : “Tenho liberdade!”

Relatou que trabalha desde os treze anos de idade, que foi monitor de Física no curso de Engenharia, período em que morou no porão de uma igreja, e que precisou fazer uso do vale refeição e transporte (fez uso das políticas públicas) para se manter no curso

universitário. Transparecia tranquilidade ao falar de sua carreira profissional, não se sente desprestigiado ou em dívida. Fez um bom uso de suas oportunidades.

E sobre sua formação, garante que: “Ser Doutor é fácil, estudar é fácil, o difícil é viver a vida de forma correta”.

Diz que gosta do que faz e reconhece o valor do trabalho e da percepção da professora Marli. Como essa professora, ele também acredita na experiência do Contrato e defende que deve continuar. Conta que compartilha do argumento da professora Marli, que, segundo ele, quer que o aluno tenha uma experiência mais prazerosa com o aprender e com o curso Superior. Conta que realizar as entrevistas é uma atividade prazerosa e que ele não vê o tempo passar.

O professor Tatá foi coordenador da Mecatrônica por dois anos - de 2009 a 2010. Iniciou sua participação nessa experiência somente a partir do segundo semestre de 2008. Explica que a professora Marli, em 2007, fazia todas as entrevistas sozinha. E, em 2008, quando ele assume a coordenação do curso, começa a fazer as Entrevistas de Acolhimento com a ajuda dessa professora, mas era considerado que era muito trabalho agregado às suas outras funções de coordenador de curso. Assim, decidiu convidar os professores do núcleo básico do curso para colaborarem na tarefa.

Relata que a vantagem de fazer todas as entrevistas é que todos os alunos passam pelo coordenador, mas se torna mais demorado.

Reconhece que foi também capacitado pela professora Marli em longas conversas. Estas conversas e a possibilidade de participar das entrevistas junto com ela, ajudaram a entender a dinâmica da entrevista. Conta que a professora Marli passou a importância de tratar o Contrato de Trabalho Pedagógico como uma atividade pedagógica do curso. E, nessa perspectiva, recebeu as Entrevistas como uma das tarefas da coordenação, mas as organizou de forma diferente.

E validando as lições aprendidas nas capacitações, afirma “que quem entrevista tem que ter um real interesse em escutar o aluno”.

O professor Tatá declara que a entrevista tem realmente como resultado a diminuição da evasão por três motivos: o aluno não é mais um número; o aluno se sente valorizado como pessoa, porque está na frente de um professor e sente confiança, seriedade e responsabilidade em quem está falando com ele, ao individualizar o aluno dentro do grupo; e o aluno sente que o curso é sério e que lhe confere segurança.

Complementa esses motivos, assinalando que não é apenas a conversa, o acordo feito na Entrevista de Acolhimento que traz efeitos. Os alunos, depois da Entrevista, em contato com o grupo de alunos veteranos e a partir da vivência no curso, também vão comprovar a seriedade e o compromisso por parte dos professores. E assim, para o professor Tatá, o que é tratado durante a Entrevista pode ser comprovado posteriormente, e isso também tem um efeito retroativo na entrevista, uma vez que cada aluno que sai terá contato com os outros alunos e estes vão lhe atestar o valor do que foi tratado na Entrevista.

Para esse professor, outro diferencial do curso é o projeto integrador que acontece na Mecatrônica, porque integra as várias Unidades Curriculares e é uma atividade que desperta o interesse dos alunos.

O professor Tatá adverte, com relação à Entrevista, que cada professor entrevistador tem de acreditar no que está fazendo como professor, vestir a camisa do curso, acreditar que está fazendo a diferença. Isso porque os alunos conferem com a realidade, escutam outros alunos, para validar o que foi tratado na entrevista. Por isso cada professor tem de ser coerente com o que se propõe a fazer no curso.

Explica que aluno com “moratória social” deve passar pela entrevista, porque ele vem para o curso como segunda opção, depois de não ter passado na UFSC. E que todo o aluno tem que fazer uma escolha. Esta escolha é dele e os professores têm de propor essa escolha para que ele fique no curso ou busque satisfação em outro lugar. O importante é que ele se dê conta de que tem uma escolha a fazer. “É uma decisão a tomar, e nós estamos aqui para ajudar”. Para o professor Tatá, o processo de tomar uma decisão faz parte da função do Contrato.

Quanto à formação escolar dos alunos, o professor supõe que escola de Primeiro e Segundo Grau<sup>86</sup> funciona mal, que sabe que a escola tem uma parcela de culpa na má formação do aluno e tem de levar isto em conta no momento em que recebe o aluno. Os alunos que a Instituição recebe são os melhores da escola pública, têm as melhores notas. Conta que o aluno que vem da escola pública chega com medo de Física, de Cálculo, de Matemática e que isso ainda está em aberto, são coisas para serem revisadas no curso da Mecatrônica. Essas disciplinas têm de ser repensadas em sua “aplicação” na escola, na universidade.

Para o professor Tatá “a escola é uma arte com dois artistas, o aluno e o professor. E quando um deles não quer participar, o processo fica difícil. O aluno tem de querer aprender, e o

---

<sup>86</sup> Atuais Ensino Fundamental e Médio

professor tem de querer ensinar. O aluno tem o direito de dizer que não quer aprender. O direito de não querer aprender. E por isso tem que fazer escolhas, de onde e com quem aprender. E a partir dessas decisões podemos formular o Contrato de Trabalho”.

O professor não acredita em inteligência, acredita em atitudes, decisões. “Todos podem aprender!” Para ele, “os alunos que o curso recebe já deram conta, já provaram que podem aprender. Passaram no vestibular. Nosso papel agora é ensiná-los. Estes alunos pensam que são os melhores”.

Seu relato assume um tom de depoimento quando enfatiza que se cria certa amizade na entrevista, entre quem entrevista e quem é entrevistado. “A entrevista me faz bem !” Conta que aprendeu a valorizar o lado humano, aprendeu a se envolver mais com o aluno, aprendeu a ser claro e verdadeiro com o aluno para que o aluno decida, pois isso é o que um amigo faria. E, ao mesmo tempo, ele também se reconhece na postura de conselheiro, quando apresenta à pessoa a oportunidade de escolher. Ele se dá conta de que ficou mais próximo dos alunos que entrevistou, pois podia encontrar com eles no corredor e conversar de forma mais pessoal.

O professor argumenta que: “O legal da entrevista é que não é uma repetição, ela é interativa e é pessoal. Depende da pessoa que está ali. O roteiro da entrevista não é um padrão, eu sei o que tenho que fazer, sei os momentos que devem ter na entrevista, e isto flui de acordo com cada aluno”. E afirma que o aluno dá sinais claros quando quer ir embora, a conversa finaliza aí.

Ainda sobre o tempo da conversa, comenta que o tempo da entrevista depende da conversa com cada aluno, que os professores tinham uma organização de tempo para poder entrevistar os alunos na primeira semana de aula, durante a apresentação dos projetos integradores. Reconhece que essa ideia foi da Marli. Relembrando que a professora Marli entrevistava todos os alunos, três por dia, durante os intervalos das aulas (início da tarde, intervalo e final de aula), e que isso levava três semanas. Posteriormente, com o grupo de professores, todos os alunos eram entrevistados em um dia, mas para ele ficava cansativo, com pouco tempo para o registro, e defende que essa questão tem de ser revista. Salienta que a organização de horários utilizada ajudava a ganhar tempo, e chamar outro aluno para a vaga do que decidisse sair.

Finalizando nosso diálogo, o professor me diz que fazer com mérito é importante para o aluno. E “mérito” é ele aprender. É ele ter aprendido o assunto que o professor ensinou, e é poder demonstrar que aprendeu”.

Antes de sair, ainda afirma que não há garantias, com as entrevistas, de que todos os alunos levem a sério o que foi feito/conversado, mas há uma proposta de trabalho sério comprometido na Entrevista de Acolhimento. E é nisso que ele está investindo.

### **5.1.2 Professora: Tulipa**

Formação: Licenciada em Letras, Mestre em Engenharia de Produção.

Florianópolis, 05 de setembro de 2011.

A professora Tulipa é uma professora que gosta da escola e do que faz. Está comprometida com a escola e com os alunos, gosta de estar com eles e se sente à vontade no espaço e na dinâmica da escola. Começou a trabalhar na adolescência, mais por oportunidade do que por necessidade. Sempre gostou da escola e de estudar e sempre esperou muito da escola, enquanto aluna. Ela relata que o fato de ser casada com um engenheiro (também professor) a ajuda ter outras posições e conhecimentos com respeito ao curso.

Foi uma conversa tranquila e muito construtiva, no sentido de ser uma nova aproximação junto a essa professora que eu conhecia pouco e só tinha tido contato com ela nos encontros de capacitação.

A professora conta que esta aproximação com os alunos (a Entrevista e o Contrato) a ajudou na sala de aula. Este laço faz com que os alunos respeitem mais os professores e tenham mais cumplicidade.

Foi convidada a participar e aceitou o convite, porque sempre gostou da proximidade com os alunos, e conversar com eles era algo que ela já fazia e teria a oportunidade de utilizar outra ferramenta. Afirma que se sente muito à vontade com eles, principalmente com quem ela faz as entrevistas. E faz o seguinte comentário:

“Eles se sentem um, e não é qualquer um, é o aluno, individualizado.” Esse foco no indivíduo, personalizado faz com que ele se sinta mais integrado e, por isso, se mantém no curso, acredita a professora Tulipa.

Esta professora pontua que, depois dessa experiência, na sala de aula não fica o professor e a turma, um em cada lado. O que fica é o grupo - o professor integrado ao grupo de alunos. Mas adverte que não há garantia de que isso vai ocorrer sempre, embora facilite muito; até agora tem contribuído muito para o trabalho em sala de aula.



Como essa professora pertence ao grupo de professores da formação geral, ela observa que o curso da Mecatrônica ouve muito o que a formação geral tem a dizer, recebe bem os outros professores (licenciados). O curso não é fragmentado, ou seja, não é cada um por si, como acontece em outros cursos em que cada professor chega, faz o trabalho e vai embora, sem interagir com os outros. Ela acredita que o projeto integrador é um diferencial do curso e ajuda muito essa integração da Mecatrônica.

E voltando a comentar a experiência da Entrevista de Acolhimento, propõe a seguinte questão: “Por que esta relação pode ser tão boa? Porque tem alguém pensando neles e cuidando deles e dando aconchego. Que é que todo mundo gosta? Gosta de aconchego.”

Comenta que, apesar de sempre gostar da escola e das aulas, essa atividade possibilitou ir mais a fundo com o contato com os alunos. Muita coisa só fica conhecida na entrevista. O contato, em sala de aula, por mais próximo que seja, não possibilita a mesma conversa da entrevista. Existem alunos que são lacônicos, os que chegam desconfiados, e com quem, por vezes, é difícil manter o diálogo. Ela declara que conta coisas suas para manter a conversa e, às vezes, não dá resultado.

A professora Tulipa explica que há flexibilidade na conversa para que tome o rumo que tomar. A entrevista é mais uma conversa, tem o sentido de uma conversa. Não é rígida, com um roteiro a cumprir, a conversa é personalizada. O importante para ela é manter esse sentido personalizado para chegar ao contrato.

E relata que já percebeu que alguns alunos podem se sentir invadidos a princípio, mas, por isso mesmo, é importante deixar bem claro o objetivo da entrevista/do trabalho.

Quanto à função do professor ela nos declara que o trabalho do professor não é só dar aula; a entrevista faz parte desse algo mais do professor. A entrevista não é um complemento, é ir além. É envolvimento e, por isso, não pode ser mais uma tarefa, mais um trabalho do professor.

Com relação à sistematização dessa experiência, a professora comenta que, a princípio, pareceu rígida a estipulação de um tempo para a entrevista, pois, com o aluno lacônico, parece muito tempo. Outro fator é que alguns professores podem ter dificuldade em manter a conversa. Depois de sua experiência, pode constatar que este tempo não é rígido, uma vez que ele é, antes de mais nada, uma possibilidade que cada professor pode utilizar da forma que lhe for conveniente, levando em conta o momento de cada aluno.

### 5.1.3 Professora Marli

Formação: Engenharia Mecânica, Mestre em Engenharia Mecânica.

Florianópolis, 06 de setembro de 2011.

A professora Marli é a nossa interlocutora no curso da Mecatrônica, desde que iniciou a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico nesse curso. Foi responsável pela maior parte das entrevistas realizadas, e parceira ativa nos seminários de capacitação, organizados no IF-SC, sobre esse tema.

A professora Marli tem um papel de destaque no nosso trabalho, como precursora da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico no curso, bem como incentivadora e colaboradora<sup>87</sup> desta pesquisa.

O material para este relato foi organizado a partir de três momentos distintos: três entrevistas que tinham por objetivo a presente pesquisa. As entrevistas com a professora Marli foram sempre recheadas dos mais variados temas, e, nesse sentido, manter o rumo na direção do objetivo dessa entrevista não foi tarefa simples.

Antes de 2006, a professora Marli não fazia parte do meu círculo de contatos no IF-SC. Avistava-a em atividades institucionais, e sempre me chamava atenção seu posicionamento, marcadamente nos movimentos de greve, em momentos em que pedia a palavra e se posicionava de forma coerente e enfática. Em agosto de 2006, quando a direção geral do CEFET-SC propõe a formação de um Grupo de Trabalho institucional para elaborar um projeto de combate à evasão<sup>88</sup> escolar, fomos apresentadas formalmente. E o interesse por este tema acabou nos aproximando, foi o início de uma amizade. Uma amizade que nasceu de um trabalho parceiro e repleto de trocas.

A participação da professora Marli no GT Permanência e Êxito não se deu por acaso, como já foi comentado anteriormente. Ela tinha interesse pelo tema o qual pode ser resumido, grosso modo, a duas questões: o alto índice de evasão no curso superior que ela coordenava e a trajetória de sua origem simples que encontrou oportunidades na escola pública.

---

<sup>87</sup> Autorizou e disponibilizou informações e dados, bem como respaldou esta investigação.

<sup>88</sup> Esta expressão “combate à evasão” foi utilizada na Portaria que instituiu o Grupo de Trabalho da Evasão Escolar no CEFET-SC, em 2006. Também foi utilizada no projeto Permanência e Êxito do Educando no CEFET-SC de 2006.

A professora é egressa do Ensino Médio<sup>89</sup> do IF-SC e do curso de Engenharia da UFSC<sup>90</sup> e ingressou como professora do IF-SC em 1994. Ela gosta de enfatizar que ser professora do IF-SC foi uma opção e não falta de oportunidade.

A professora Marli sempre estudou em escola pública e era considerada uma ótima aluna, mas, ao chegar ao IF-SC, em 1988, ainda na condição de aluna, deparou-se com outra realidade. Seus conhecimentos básicos não davam conta do exigido nas disciplinas técnicas do curso. Teve que estudar muito, “ralar” para poder concluir o Ensino Médio, o qual concluiu com louvor, recebendo, inclusive, o troféu de honra ao mérito. Conta que, nessa época, sua condição socioeconômica era precária. Era filha de um casal com seis filhos, residiam em um bairro da Grande Florianópolis, sendo o pai servidor público e a mãe, confeitadeira. Durante o Ensino Médio teve de trabalhar como bolsista<sup>91</sup> para custear seu uniforme, material escolar e o passe do transporte coletivo.

Relata que sua condição financeira e o fato de precisar trabalhar para poder estudar nunca foram sentidos como problemáticos. E que sempre soube que o acesso a um curso universitário era a condição para a superação das suas dificuldades econômicas e da de seus irmãos. Atualmente, todos os seus irmãos têm formação universitária.

Quando participava do GT Permanência e Êxito, tinha algumas hipóteses com relação às causas da evasão escolar no curso em questão. Conjecturava sobre a falta de base dos alunos em Matemática e Física, no primeiro módulo do curso, que poderia ser o que determinava a dificuldade em acompanhar o ritmo imposto pelo IF-SC. Também levava em consideração a questão do *status* do curso Superior de Tecnologia que forma tecnólogos e não engenheiros<sup>92</sup>.

No decorrer dos trabalhos do GT, já estava convencida de que o problema da evasão era mais complexo. Seu lugar neste GT foi importante porque trouxe uma organização de trabalho mais objetiva e também oportuna, pois, como única representante docente<sup>93</sup> e engenheira por formação, sua voz agregava outra força.

Na busca por compreender as causas da evasão no seu curso e, talvez, por ter sido uma aluna que superou dificuldades, acreditava que poderia e deveria fazer algo.

---

<sup>89</sup> Técnica em Mecânica.

<sup>90</sup> Engenheira Mecânica/ UFSC e Mestre em Engenharia Mecânica/ UFSC.

<sup>91</sup> Bolsa de trabalho na Secretaria de Saúde Pública do Estado SC.

<sup>92</sup> Esta formação além de nova no mercado é pouco conhecida e tem uma remuneração inferior a das engenharias.

<sup>93</sup> Todos os outros integrantes eram servidores, com formação nas áreas de Humanas.

Nossas observações a respeito da professora Marli confundem-se com o relato da trajetória do GT, bem como com o desenvolvimento da sistemática da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico.

Inicialmente, a compreensão que a professora Marli tinha do Contrato o de Trabalho Pedagógico possibilitou que ficasse interessada por uma forma de ter contato com o aluno, individualmente, para conhecê-lo e para tentar comprometê-lo com o curso. Pensou que, por se tratar de um contrato, estariam envolvidos documentos e cláusulas apresentadas por escrito. Pôde conhecer melhor a proposta ao longo de algumas reuniões e lhe deu crédito. O que chamou sua atenção foi o fato de a proposta ter uma metodologia, “uma forma”, “não era simplesmente chamar o aluno para uma conversa solta”, “havia um objetivo”. Sua dúvida, ou seu temor inicial, era a possibilidade de o aluno não aceitar o convite e não comparecer à entrevista. Mas, com o incentivo e auxílio do grupo, decide “experimentar” a proposta, com cinco alunos em risco de desistência do curso (no primeiro módulo em 2007/01). O GT aproveitou a oportunidade para vivenciar essa experiência junto com a professora Marli, e servir de suporte.

A partir das informações iniciais e da experiência das cinco primeiras entrevistas, a professora conta que percebe que “a entrevista de acolhimento é o IF-SC querendo saber quem é este aluno, o aluno se apresentando ao IF-SC, que está representado na figura do professor. E, isso faz diferença, porque a Instituição precisa saber quem é esse aluno. Esse contato individual ajuda o aluno a chegar à Instituição e ter uma referência. E também facilita outras intervenções; é a inter-relação desse aluno com o IF-SC”.

Comenta que “a coisa mais importante, que foi aprimorando com o tempo, dentro da proposta de Acolhimento, é que a Educação se faz com pessoas. Este aluno vai contribuir no processo do curso, é parte importante com suas contribuições, sugestões, críticas, ou ideias...”.

Sobre a Entrevista de Acolhimento, sua impressão “é de que tínhamos alunos que sentiam que se tratava de compromisso e aceitavam esse compromisso com a instituição; outros não sentiam um real interesse pelo IF-SC, mas falavam que aceitavam o compromisso - e são esses que acabavam se evadindo ou reprovando. Tivemos alunos que vinham para a entrevista, mas não estavam ali, não estavam presentes na conversa. Aceitaram o convite e vieram ‘por educação’, vinham para cumprir a atividade solicitada. Poucos dos entrevistados admitiam ter problemas de ‘embasamento’ teórico para acompanhar o curso. Todos eram autoconfiantes com relação à aprovação”.

A professora comenta que os alunos vinham para a entrevista com certo receio, mas depois relaxavam.

Durante as primeiras semanas depois das entrevistas, a postura da turma com relação ao estudo muda, e este é o momento oportuno para que os professores possam agir junto aos alunos, fazendo o acompanhamento deles e realizando os ajustes didático-metodológicos apropriados.

Para ela, “o aluno, depois de atendimento diferenciado, muda a postura e o discurso, desmistifica o papel de coordenadora e de professora e a relação fica mais humana, há uma troca de experiências”.

Depois da experiência com os cinco alunos do primeiro módulo, em 2007/1, a professora Marli segue fazendo as entrevistas sozinha, de 2007/02 até 2008/01, com cada um dos alunos (calouros). Organizava-se para atendê-los, realizava as Entrevistas de Acolhimento, um pouco antes do início das aulas da tarde, no período do intervalo (meio da tarde) e no final da aula. Verificava, no questionário socioeconômico, o bairro em que cada aluno morava para organizar sua agenda. Os horários foram organizados para que os alunos não perdessem uma aula inteira, levando em conta o fato de que estavam no início do período letivo. Para a professora, era importante preservar o tempo em aula de cada aluno. A análise feita a partir dos conteúdos coletados nas entrevistas era apresentada aos demais professores do curso em uma reunião. Os conteúdos diziam respeito à condição social, financeira, familiar, de formação escolar, de escolha profissional e, porque não dizer, afetiva para permanecer no curso.

A professora também reconheceu a importância de realizar os encaminhamentos necessários aos alunos que dependiam de bolsa ou de ajuda de custo (vale transporte, vale alimentação) para permanecer no IF-SC. Acreditava que, quanto mais cedo fossem detectadas as necessidades econômicas ou curriculares, bem como o potencial do aluno para organizar um grupo de estudo, ou para auxiliar os demais em determinado conteúdo, mais produtiva ficaria a turma de alunos.

Contudo, a professora Marli conta que se deparou com uma questão importante. Ao realizar o trabalho sozinha, como coordenadora, por um lado, conhecia melhor cada aluno e podia acompanhá-los mais de perto e encaminhar suas questões com maior agilidade. Por outro lado, demorava praticamente três semanas para realizar todas as entrevistas e sistematizar todos os registros. E, quanto mais essa atividade se expandia ao longo do mês, menor a possibilidade de

chamar outro candidato para a vaga remanescente daquele aluno que, a partir dos efeitos da entrevista, decidiam sair do curso e liberar sua vaga.

Em paralelo a essas preocupações da coordenação, os efeitos da experiência eram sentidos em sala de aula. Os professores do primeiro módulo percebiam a turma mais coesa e organizada. Ainda não havia evidências da diminuição dos índices de evasão ou de repetência, mas a atitude da turma mudava frente ao trabalho, e mesmo aqueles alunos que optavam por sair do curso tinham outra postura. Antes o aluno saía do curso, ia embora sem dar satisfações; depois da experiência passou a procurar o coordenador de curso e informar sua decisão. Tornava-se evidente que “dar uma satisfação” ao curso, na pessoa do professor, ou do coordenador, no momento de sua saída, referia-se a uma relação estabelecida entre o aluno e a Instituição. O aluno assumia outra atitude frente à tomada de um novo rumo na sua vida acadêmica.

A professora Marli foi coordenadora da Mecatrônica por quatro anos, no período de 2005 a 2008. Durante esse tempo, percebendo a situação socioeconômica dos alunos do curso (informada no formulário no ato da matrícula) e levando em conta o discurso dos alunos entrevistados, ariscou-se a comentar suas impressões, com relação aos grupos de alunos, fazendo a seguinte distinção:

- Os de classe média alta, que têm preconceito com um curso novo, de tecnólogo, que não tem ainda a distinção social de um curso Superior como os da UFSC. Tais alunos estão na Instituição, na maioria das vezes, como segunda opção ou para experimentar. Estes são os alunos que precisam fazer uma aposta no curso.

- E, os alunos de baixa renda, provenientes de escola pública - que tiveram uma oportunidade ímpar na vida - são os alunos que, se não tivessem recebido uma atenção com relação ao seu tempo de aprendizagem, teriam desistido.

A partir dessas conjecturas, a professora destaca que, para que o curso tivesse condições de constituir-se e superar os problemas de evasão, seria oportuno levar em conta a origem e as necessidades específicas de cada aluno. Nesse sentido, para ela, “o contrato é construir o curso junto com os alunos, é neste sentido que trabalhamos com eles”,

Ao mesmo tempo, a professora é categórica quanto à importância de informar ao aluno, independentemente da condição de sua escolha para o curso, que sua vaga tem um custo, um custo social. Para ela, é fundamental que o aluno se responsabilize por essa vaga como uma

oportunidade que está implicada, entre outras questões, com um valor econômico e social. E assim, a decisão de permanecer no curso, também é o compromisso com essa vaga.

Mas a professora conta que vários alunos, mesmo informados das implicações da vaga ociosa, em função da desistência do curso, depois do tempo legal no primeiro módulo e que possibilitaria a chamada de outro candidato, não se sentem mobilizados. Mesmo sabendo que vão sair no próximo semestre para fazer cursinho e tentar um novo vestibular na UFSC, os alunos se dizem no direito de permanecer no curso (para utilizar as disciplinas cursadas, validando-as, no outro curso). Pensamos que, com relação a esse aspecto, não pôde ser operado o Contrato, pois a entrevista serviu para que a professora vislumbasse apenas o real interesse do aluno. Uma vez que professor e aluno não chegam a estabelecer um acordo de trabalho para o curso, o que prevaleceu foi somente o interesse do aluno.

Ela explica, com relação às reprovações, que a experiência com o Contrato possibilitou ao aluno pensar que o fato de reprovar uma ou duas vezes em Cálculo não significa que ele seja um fracassado. Depois dessa experiência, o que ficou evidenciado é que, como a turma está mais unida, vibra quando o aluno, que reprovou, consegue passar e chegar ao mesmo nível em que maioria da turma está.

A professora Marli relata que o Contrato foi um meio de se aproximar dos alunos da Mecatrônica, uma vez que estes tinham problemas e contextos os quais ela não conhecia. A falta de conhecimento sobre os alunos causava a falta de entendimento dos resultados obtidos pelos alunos no curso, bem como implicava o distanciamento com eles. E, assim, a experiência veio como uma forma de criar um vínculo, de dizer que estava ali com eles, interessada em ajudá-los no percurso e ajudá-los a entender a dinâmica do curso.

Ela justifica que tal dinâmica tinha que ser apresentada e explicada aos alunos, por se tratar de um curso diferente, em uma Instituição diferente<sup>94</sup>, que tem um projeto político-pedagógico que trabalha com sistema de avaliação por competências e conceitos. E, também, prossegue Marli, por ser uma Instituição que já mudou de nome várias vezes, mas que segue tendo uma identidade diferenciada – o Ensino Técnico. Ela nos conta que a semântica relacionada ao sistema de avaliação do IF-SC (proficiente, excelente, etc.) no curso, com relação à parte burocrática, estava toda “certa” (ajustada), mas a parte pedagógica não atingia os alunos. Os

---

<sup>94</sup> O termo diferente foi empregado aqui, para salientar que a cultura do IF-SC em Santa Catarina estava associada a cursos do Ensino Médio.

alunos tinham dificuldade em entender como seriam avaliados. E, na sequência, declara que, no projeto pedagógico do curso, cada módulo trabalha com projeto integrador e que os alunos também aprendem a estudar com essa metodologia.

A professora relata que é uma grata satisfação ver as mudanças que ocorreram no curso e os professores mudarem seu discurso. O discurso do professor muda porque ele conhece a realidade de uma parcela dos alunos. E assim, este discurso fica mais contextualizado, mais real, e o aluno sente isso.

Para ela, o fato de a Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico estarem sistematizados lhe deu mais confiança para realizar o trabalho, uma vez que ela já sabia que era necessário estar perto dos alunos, mas não sabia como. E esta confiança, ela acredita, repercutiu no momento de encontro com os alunos.

Esta professora diz que a experiência “deu certa segurança aos alunos, ao saberem que não estavam sozinhos”. E quando os professores (do primeiro módulo) entraram na experiência, “foi o que fez sentido, deu real significado para o curso”, pois “estes alunos criaram vínculo com quem estava todo dia na sala de aula”. E o trabalho da coordenação “foi fundamental para acompanhar e articular esse processo.”.

Marli comenta que, quando ela e o professor Tatá apresentam, em uma reunião para todos os professores do curso, a proposta de envolver os professores do primeiro módulo na experiência, esta não foi aceita. Ela conta que em várias reuniões os professores de outros módulos foram contra a proposta. Explica que a decisão a que se chegou não foi unânime, mas que foi consenso “ampliar” (convidando os professores interessados do primeiro módulo) e continuar a experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico, em função dos resultados positivos apresentados.

Para a professora Marli, o grupo de professores do curso “é implicado e aposta nas ideias novas”. “O grupo da Mecatrônica é bom, os professores são bons, o curso é uma construção coletiva”.

Com relação aos alunos, ela comenta que um de seus aprendizados foi “aceitar que cada um tinha seu tempo, e que os tempos são diferentes, e, assim, a reprovação é parte integrante do curso”. Há alunos que “têm uma oportunidade, por vezes única, de fazer um curso superior”, e, nessa perspectiva, ela acredita que os professores têm de ter um compromisso com este desafio: o aluno.



“Os alunos provenientes do vestibular, já provaram que são capazes de aprender e têm de ter tempo e espaço no curso. Estes alunos têm autoestima. O problema é este: – o que é aprender hoje? Há a questão do vínculo e do estudo. Estudo no sentido de aprender a estudar. Os alunos chegam aqui sem o hábito de estudo, parece que a escola nunca foi desafiadora para fazer o aluno estudar. O trabalho (dos professores da Mecatrônica) é nesse sentido: de dar oportunidades aos alunos de aprender e de mostrar que aprenderam. Nós somos queridos, amigos, mas o aluno tem de aprender.”

“Os alunos que recebemos e que têm dificuldades, vão ter de ter outro tempo e espaço no curso para poder concluí-lo, e é para isso que estamos aqui. Hoje conseguimos dar conta da evasão. O aluno que fica sabe que pode contar com o curso, mas ele ainda reprova, não teve acesso a uma boa formação de base, em muitos casos tem de trabalhar para poder se manter.” E explica que, há possibilidade de verificar quando o problema do aluno é de “base” (de conteúdo): é quando o aluno senta, se dedica e estuda e não consegue entender.

Reconhece que aprendeu, também, “que Educação não tem fórmula mágica, mas que alguma coisa pode ser feita, e tem alguns meios para efetivamente fazer alguma coisa”. Dessa forma, aponta que “o problema tem de ser bem diagnosticado, e a proposta para a solução tem de ter um ‘foco’. No caso do Contrato, o ‘foco’ foi o vínculo de trabalho”. E, para ela, no curso da Mecatrônica, a “hora da entrevista é bem respeitada”, é o momento do aluno sozinho com a Instituição, é a hora do Contrato. Se o aluno toma a decisão de ficar para fazer o curso, sabe que vai fazer um bom curso, terá oportunidades.

Lembra que, quando era coordenadora, ia com frequência à sala de aula, pois não dava aula no primeiro módulo e sentia que era importante estar próxima deles. E a relação, nos corredores do IF-SC, também mudou. Quando encontrava os alunos conversava, porque percebia que eles se sentiam à vontade.

#### **5.1.4 Professor Paolo**

Formação: Licenciado em Física, Mestre em Engenharia de Materiais, Doutorando em Engenharia de Materiais.

Florianópolis, 06 de setembro de 2011.

Este professor aceitou nosso convite, mesmo estando afastado da instituição para a realização do Doutorado. Sempre muito receptivo, a princípio não dispunha de muito tempo para a entrevista, mas acabou se estendendo na conversa, sem pressa e com bom humor.

Conta que foi convidado pelo professor Tatá, na época, coordenador do curso, a participar da experiência. Segundo ele, o professor Tatá percebeu que a “carga” era grande. Como informamos no capítulo anterior, a coordenação realmente buscou ajuda para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no primeiro módulo do curso.

A partir do convite, o professor Paolo participou das capacitações e pôde perceber que os resultados atingidos pela professora Marli eram interessantes. Também observou que o aluno fica tranquilo, situado dentro do curso e, por isso, quis participar do processo.

A partir do trabalho desenvolvido, sente que ficou com uma relação muito próxima com os alunos que fizeram a entrevista com ele. E complementa dizendo que se percebe “como um tutor, uma pessoa responsável por este aluno”.

Quando realizava as entrevistas com os alunos, estes “colocavam assuntos pessoais”, e Paolo se sentia responsável por eles. E, com a ajuda do coordenador Tatá, “que abria espaço para discutir os problemas, as questões dos alunos, conseguíamos resolver os problemas em conjunto.” Aqui podemos observar o envolvimento do professor que toma para si as questões dos alunos, buscando soluções, e o papel da coordenação do curso, quando trabalha de forma articulada com o professor.

Ao se colocar “frente” ao aluno, observa que coloca o aluno em uma posição de igualdade, e, com isso, as entrevistas fluem bem, que não teve grandes dificuldades.

Afirma que “dá prazer” fazer as entrevistas. E acredita que, porque gosta de fazê-las, o resultado é muito interessante. Este “interessante” diz respeito ao movimento de aproximação dos alunos para tirar dúvidas, prestar atenção em aula ou, simplesmente, falar com o professor. Esta aproximação também é relevante, uma vez que este professor leciona um conteúdo que aparece no relato dos outros professores como sendo temido pelos alunos.

Antes desse trabalho, não se sentia comprometido com o resultado dos alunos, mas agora, conta que “hoje ajudo para que o aluno dê conta, mesmo o aluno sem condições de passar para o próximo módulo.” Parece paradoxal, mas o que este professor expressa é seu compromisso com o aluno, independentemente do resultado imediato, uma vez que está levando em conta que o aluno pode precisar de mais tempo para atingir o resultado (passar no módulo). Isso é

importante porque estamos falando de um professor que se dizia rígido, exigente com os resultados e hoje leva em conta o processo de cada aluno.

Observa também que “o aluno em sala de aula está mais aberto a buscar o conhecimento, é um processo mais interativo”. E, assim, “se o aluno entra com vontade, te deixa com mais vontade de ajudar este aluno”.

Conta que o papel do coordenador junto aos professores é importante para não deixá-los “soltos”, cada um por si. E garante que trabalhar com o grupo de professores da Mecatrônica “é muito fácil, porque são muito organizados, trabalhadores e responsáveis.”.

Volta a falar da entrevista propriamente dita, avaliando que o tempo proposto (de 45 a 60 minutos) era bom, “era um tempo sem pressa” e que dava condições para o aluno falar “é um tempo necessário, para não se ficar pressionado pela falta dele. É um tempo confortável”!

Quanto ao Contrato de trabalho Pedagógico, ele garante que é a parte fundamental da conversa e deste trabalho. “O contrato faz isso: ajuda o aluno a se decidir.” E quando o aluno decide sair em tempo hábil, “abre um espaço para outra pessoa. O espaço na escola tem um valor que depende da decisão do aluno”. Quando “nós apresentamos ao aluno o curso e a possibilidade de decidir, estamos também ensinando este aluno a tomar decisões. E isto é um aprendizado para vida”.

Comenta que já estava acostumado a conversar com pais de alunos e alunos, em outros colégios particulares, e que era diferente, não via resultado. Hoje acredita que a conversa pela conversa não vale nada. É a conversa com atitude e o trabalho da coordenação do curso em buscar soluções que faz a diferença nos resultados.

E por falar em resultados, traz para a conversa a questão da reprovação e da avaliação. Entende que, quando um aluno reprova, é a sua vida (do aluno) que está em foco. E levando em conta essa questão, o professor tem de ter argumentos fortes para reprovar: o aluno “tem de ser avaliado pelo conjunto da obra.”

E, o que mais chama sua atenção nesta experiência, é “como em um tempo tão curto, as pessoas falam e colocam coisas tão íntimas, tão particulares”. Não sabe explicar ao certo o porquê dessa intimidade, mas afirma que já virou conselheiro: “Acho isso muito válido, os alunos me procuram para pedir conselho”.

### 5.1.5 Professor Fritz

Formação: Licenciado em Matemática, Mestre em Engenharia de Produção na Área de Pesquisa Operacional.

Florianópolis, 08 de setembro de 2011.

Convite feito, convite aceito. Podemos dizer que este professor veio à entrevista de forma muito prestativa, com relação a este trabalho, mas, ao mesmo tempo, muito econômico nas palavras.

Iniciamos a conversa com o professor Fritz com ele declarando que, durante as entrevistas, encontrou vários tipos de alunos: aqueles que falam e se expõem, e os que são monossilábicos. Relatou seu desconforto frente ao silêncio em algumas situações. Falou que suas entrevistas duraram 10 minutos e que 10 minutos é o tempo máximo que consegue falar. Acredita que ter uma agenda prevendo entrevistas de 45 a 60 minutos é desperdício de tempo, pois entre as entrevistas, fica parado. Questionado sobre o uso desse tempo para escrever o relato da entrevista, Fritz esclareceu que faz as anotações durante as conversas. Expõe que, se deixasse as anotações para depois, esquecia tudo.

A partir dessas questões, que à primeira vista pareciam dificuldades, o professor revela que gosta de participar da experiência e que acredita nesse trabalho, pois, segundo ele, facilita a procura do aluno por ajuda na Instituição. Para ele, a experiência é uma abertura. Abertura de distintas perspectivas: propicia ao aluno relacionar-se com o conhecimento, com os professores, com o IF-SC e com sua escolha profissional.

Comenta que a conversa no início do curso com os alunos, pode ajudar na aproximação com o professor. O professor acaba conhecendo melhor os alunos que entrevista, e o ideal seria fazer entrevista com todos, para conhecer todos dessa forma - mais personalizada. Afinal, “cada caso, é um caso.” E, volta à questão de que os alunos que ele entrevistou, “não eram de muita conversa”.

Relata que saber algo sobre estes alunos o ajudou a entender a dificuldade deles na Unidade Curricular que ministra. Há alunos com dificuldade em função do trabalho (com viagens), outros têm problemas de saúde (dá o exemplo do aluno epilético), e a existência de um histórico dos alunos ajuda o professor.

Acredita que a forma como os alunos colocam os problemas e as situações é que faz a diferença no momento de fazer o contrato. É quando cada um (professor e aluno) pode assumir a sua parte.

Ao final, aponta hipóteses para o baixo rendimento dos alunos na sua Unidade Curricular, relacionando-o a falta de estudos. Para Fritz, falta a cultura de estudar e estudar em equipe. Para ele “os alunos do primeiro módulo têm por hábito estudar um dia antes da prova. E aqui (no Ensino Superior) temos mais conteúdo, mais complexidade. O comportamento do aluno no Ensino Superior deve ser de aprender a estudar.”

E quando parecia que ele não diria mais nada, que nossa entrevista tivesse acabado, ele olhou fixamente e tranquilamente disse: “A entrevista facilita porque aproxima o aluno, não tem aquela distância da minha época de universidade. Mas, depende muito da forma que o aluno tem de se expressar, porque às vezes fica ‘chato’ ” (fazendo referência aos alunos lacônicos).

Esta narrativa, por vezes contraditória, pode apontar o esforço desse professor frente a esta experiência, tão distante de suas vivências. Certamente não tínhamos como auferir valores à entrevista de cada professor (ou aos efeitos da transferência), e isso não é relevante, porque o que fica evidenciado é a forma singular de cada professor em encaminhar a experiência. Tivemos que tomar cuidado. Foi preciso nos darmos conta de que o lugar que o professor ocupava na entrevista, frente ao aluno, por si mesmo, já poderia causar efeitos transferenciais. A decisão do professor Fritz em participar da experiência, em ocupar um lugar junto ao grupo de professores, também pôde contribuir com a transferência. O fato de fazer parte do grupo de professores que realizavam a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico já o colocava em uma condição privilegiada, a condição de professor que conversa com o aluno para conhecê-lo. Essa posição, por si mesma, já causa efeitos na relação transferencial.

Mesmo que o relato sobre a forma e, principalmente, o tempo, de suas Entrevistas de Acolhimento pareçam muito diferentes das dos outros professores ou até mesmo distintos das orientações recebidas nas capacitações, o que pudemos pensar é que o fato deste professor fazer parte do grupo de professores na experiência já contribuiu para que ele tivesse uma outra atitude em sala de aula, levasse em conta outros aspectos dos alunos. E também os alunos puderam ter outra forma de aproximação junto ao professor de Cálculo. Acreditamos que é bom destacar que os demais professores também apontavam Cálculo como uma Unidade Curricular que causava receio nos alunos.

O que chamou a atenção, no decorrer da entrevista, é que senti este professor muito seguro e satisfeito com esta experiência. Embora, por vezes, nos encontramos em silêncio, pude me dar conta que não é que ele falasse pouco, o que parece é que sua fala é concisa. E isto não seria uma questão digna de ressalva, se entre as questões levantadas por ele, não estivesse à confissão de seu incômodo frente ao silêncio, ou as poucas palavras dos alunos durante as entrevistas.

### **5.1.6 Professora Celina**

Formação: Engenheira de Controle e Automação Industrial, Doutora em Automação e Sistemas.

Florianópolis, 25 de outubro de 2011.

Conheci esta professora na capacitação para a Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. Ela se lembrava de mim, de outro seminário do IF-SC, no qual eu havia feito uma apresentação, no ano anterior. Senti-me gratificada, pois Celina se recorda de conceitos centrais daquele trabalho.

Celina atualmente é a coordenadora do curso de Mecatrônica e iniciou suas atividades no primeiro módulo em 2009. Nesse mesmo ano, foi convidada a participar da capacitação da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico. Ao finalizá-la, aceitou o desafio de compor o grupo de professores que realizava a experiência.

Lembro-me bem da sua contribuição nessa etapa da capacitação. Esta professora, engenheira por formação, trouxe para a discussão suas dúvidas com relação ao tema do acolhimento. Naquele momento, ela perguntava ao grupo de professores, e a mim também: “Para acolher é necessário dar beijinho e abraço em aluno?”.

Acreditamos que, ao poder enunciar esta dúvida, Celina foi fundamental, porque se pode pensar em termos de: O que é acolher? O que é acolher o aluno do IF-SC? E este acolher os alunos é igual para todos os professores? Ficou patente que atitudes acolhedoras não estão restritas a contatos físicos, mas que também, dependendo do momento e da disposição de cada professor, esse tipo de aproximação não está descartado. O acolhimento, na perspectiva da transferência, recebe o sujeito (aluno) colocando-se (como professor) para o - e em função deste - sujeito, sustentando seu discurso. Porque o objetivo do acolhimento é a palavra do aluno, a

palavra que conta sua trajetória escolar e sua escolha acadêmica, e, para que isso ocorra, o contato físico (abraço, beijo) não é condição.

Pudemos pensar em como o ordenamento do ritual funciona como tranquilizador para esta professora, que é taxativa, quando assume que: “Se tiver que ficar de beijinho ou de abraço, eu não quero participar.” Foram muito oportunas a sinceridade e a coragem da professora Celina. Elas ajudaram a desmistificar o conceito de acolhimento que, para vários professores do IF-SC (durante os seminários do GT), era traduzido pejorativamente como “ficar lambendo os alunos”.

Ficou evidente que a observância de uma sistemática, ao mesmo tempo em que demarca a função de acolhimento na entrevista e na efetivação do pacto de trabalho (professor e aluno), também leva em conta as características de cada professor.

Celina conta que gosta bastante de fazer as entrevistas, uma vez que os alunos vêm dando retorno. Os alunos que ela entrevista a procuram de outra forma. E reconhecem esse diferencial no curso. Relatou dois exemplos: a fala de uma aluna que se disse maravilhada com essa atitude de escuta dos professores, e a fala de um aluno que, ao solicitar, constrangido, a troca de horário da entrevista e tendo recebido resposta afirmativa, comentou que o curso tinha um atendimento de “primeiro mundo”. Segundo ele, o curso não apenas queria escutar o aluno, como também levava em conta a disponibilidade de cada um. E, utilizando as palavras de Celina: “Os alunos acham um luxo receber o convite e poder remarcá-lo”.

Ao recordar-se destas conversas com os alunos, a professora pontua que: “Os alunos acabam procurando a gente para falar de outras coisas, pedem conselhos.” Comenta que, inclusive, alguns pais que acompanharam os filhos às entrevistas a procuraram para conversar e pedir ajuda com relação a seus filhos.

Ao referir-se ao primeiro módulo do curso, como sendo sempre “o mais difícil”, explica que é um módulo mais teórico, e os alunos entram no curso querendo a prática. Assim, o papel do professor nessa primeira conversa (entrevista), também é de confortar o aluno, tranquilizá-lo quanto aos aspectos das práticas do curso que devem ser tratados nos próximos módulos. Acredita que os “alunos de hoje têm preguiça de ler, porque são mais práticos”. E, por esse motivo, um acompanhamento mais próximo deles, pode garantir investimento com base na confiança depositada no professor.

Na sequência, dá sua hipótese quanto à evasão no curso, alegando que os alunos saem porque querem cursar Engenharia. Também nos informa que os alunos egressos reclamam que

não há reconhecimento do tecnólogo no mercado de trabalho, o que acaba refletindo em baixos salários. Ela fala que há uma disputa de poder entre tecnólogo e engenheiro, e isto aparece no valor do salário.

Voltando a falar do contrato firmado com os alunos, a professora Celina revela que gosta do formato deste trabalho, pois os alunos sentem que podem falar durante a entrevista. O que chama a sua atenção é como eles se mostram à vontade, e, para ela, isso prova que estão se sentindo acolhidos, e, independentemente da idade, os efeitos são os mesmos.

Ela disse que fazia perguntas gerais, sem forçar o aluno a falar, “ia conversando e percebendo as coisas”, “dá para perceber mais coisas do aluno”. Ela finaliza declarando “que dá para perceber o espírito com que o aluno está aqui”. Ou seja, dá para perceber se o aluno entra por falta de opção, por vontade dos pais, para cumprir disciplinas até passar para a Engenharia na UFSC, os que gostam de estudar, os que estão receosos com Física e Cálculo.

Quanto a essas disciplinas, ela conta que “os alunos que chegam são ruins, e o problema é a reprovação em Física e Cálculo”. Mas, contemporiza, “o aluno que reprova, hoje entendo, que ele tem outro tempo”. Esse argumento é recorrente, também, no discurso de outros professores (Tatá, Marli, Paolo). E a professora finaliza nossa conversa afirmando que “gosto daquela tarde, gosto de fazer as entrevistas”.

Essa professora foi nossa última entrevistada, em função de sua carga de trabalho na coordenação do curso. Mas, foi extremamente solícita e é sempre muito franca e direta em suas colocações. O que seria uma entrevista rápida foi se estendendo, em parte pela fluidez da conversa e em parte pela troca de experiências.

## 5.2 Considerações Articuláveis ao Conceito de Transferência

“[...] a psicanálise nos mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um apparatus que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos”.  
(FREUD, 1972, v. XIII, p.188).

Levando em conta as narrativas dos professores que participaram da experiência no curso da Mecatrônica, as anotações das Entrevistas de Acolhimento de que participei diretamente



e dos registros das reuniões com os professores do IF-SC, foi possível tecer algumas considerações à luz do conceito psicanalítico de transferência.

Verificamos, inicialmente, que todos os professores foram unânimes quanto à importância desse trabalho, em função das vicissitudes operadas no grupo de alunos e neles mesmos.

Chamou a atenção o fato de esses professores não aludirem aos índices de evasão propriamente ditos, embora confirmem a conclusão de que a experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico seja responsável pela diminuição do índice evasão no curso Superior de Mecatrônica no período pesquisado.

O que cada um desses professores contou, a seu modo, foi como medrou a forma diferenciada de estar com os alunos, e dos alunos estarem com eles, que sucedia as Entrevistas de Acolhimento. Mesmo assumindo suas limitações com relação ao diálogo com os alunos, a falta de garantia do trabalho e a complexidade de uma nova atribuição às funções de professores, eles são categóricos em defender, atribuindo valores positivos, a experiência no primeiro módulo.

Ficou a percepção de que, dos seis professores que realizaram as entrevistas, três são engenheiros e três são licenciados, sendo que, desses licenciados, apenas uma professora não é da área das Ciências Exatas (é licenciada em Letras), mas é Mestre na área da Engenharia de Produção. A formação desses professores traz em seu bojo mais uma característica para esse grupo. Sem querer nos aprofundar nesta questão, a respeito das particularidades da formação em cada área de conhecimento – entre a Engenharia e a Licenciatura, e entre as Licenciaturas das Ciências da Matemática e da Física e as Licenciaturas em Letras, cabe ressaltar que há distinção. Contudo, essas diferenças não serviram de empecilho para que a experiência fosse levada a cabo.

Estas diferenças apareceram nos momentos de capacitação e tomam a forma de diferentes dúvidas frente à forma de aproximação com o aluno. Como bem aparece na fala da professora Celina, quando questionava se, para acolher, era necessário beijar e abraçar aluno. E estas diferenças também apareceram, em todos os relatos, no momento da realização das Entrevistas de Acolhimento, quando do uso das ferramentas de observação e interpretação das falas, dos monossílabos, dos silêncios e das atitudes dos alunos.

### 5.3 Das Considerações Articuláveis por Categorias

A transferência do aluno para o professor acarreta duas importantes consequências para os objetivos da relação pedagógica. Por um lado, a reedição da relação original é o elo que inaugura a relação. Assim como as demais relações sociais, a relação pedagógica instaura-se a partir da herança emocional da antiga relação. Não fosse esse modelo, essa base emocional de relação, o aluno sequer teria elementos psicológicos para se identificar com o professor. Por outro lado, essa mesma base psicológica pode dificultar a concretização dos objetivos propostos: ao reviver a relação passada, o aluno não vê o professor real. (MORGADO, 1995, p. 107)

Como já pontuamos anteriormente, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico foram propostos para fazer uso da transferência que se estabelece na relação professor e aluno, com a finalidade de influenciar na permanência e no êxito do aluno no curso de Mecatrônica. Nesse ângulo, o que constatamos, nos discursos desses seis professores, foi a forma como eles perceberam e justificaram os efeitos causados à transferência estabelecida a partir da experiência.

Para tanto, organizamos em categorias as considerações articuláveis a essas narrativas, levando em conta o conceito freudiano de transferência, como segue:

#### **–A função da coordenação da Mecatrônica na busca de respostas à evasão escolar**

No IF-SC, o que se tentou com o GT Permanência e Êxito, foi também fazer um levantamento das causas da evasão institucional, buscar compreendê-las e propor um projeto com propostas para reverter os índices negativos. E entre os cursos que tomaram para si o problema da evasão escolar, por estarem insatisfeitos com seus resultados, está o curso Superior de Mecatrônica. Nesse curso, para além dos índices, o que buscamos foi fazer um acordo de trabalho com o aluno. E, para tanto, partimos do pressuposto de que seria necessário conhecer o aluno em sua singularidade, para, a partir de suas condições e demandas, construir um acordo de trabalho. E o que quer dizer isso? Conhecer o aluno em sua singularidade era querer saber de seus motivos e interesses a partir de sua trajetória; era mais do que o resultado de um formulário de múltipla escolha que, ao relacionar uma causa (ou as causas), encobre seu enredo. Porém, afirmar que “o curso” estava insatisfeito e que “o curso” procurou conhecer os alunos, é uma forma genérica, ou vaga, de fazer referência à atitude da coordenação do curso, naquele contexto histórico.

Fica evidente que foi importante para o curso que sua coordenadora estivesse inconformada com seus resultados, que não tivesse caído no comodismo do discurso que naturaliza a evasão, saindo ao encontro de amparo às suas dúvidas. E, assim, quando Marli afirma que “a coisa mais importante, que foi aprimorando com o tempo, dentro da proposta de acolhimento, é que a Educação se faz com pessoas” e acrescenta que “este aluno vai contribuir no processo do curso”, ela deixa claro que, antes, seu entendimento era outro. Agora, para a professora Marli, depois de conhecer e ter o aluno mais próximo, é possível levá-lo em conta, não apenas como resultado do curso, ou como participante do processo de ensino e aprendizagem, mas também, levá-lo em conta como “pessoa” que é parte do processo de construção do curso da Mecatrônica. Quando essa professora se refere ao fato de que “educação se faz com pessoas”, está levando em conta as questões que são inerentes a cada sujeito. Ela complementa em sua fala que as contribuições dos alunos são suas “sugestões, críticas, ou ideias...”. Ou seja, a contribuição do aluno é o que há de mais pessoal, singular.

E ainda, sobre a ação da coordenadora do curso, no momento em que ela decide fazer as Entrevistas, já ressaltamos o que ela conta sobre a importância de verificar que havia uma metodologia de trabalho. Mas, antes dessa verificação, houve uma outra decisão: a de aceitar escutar e aceitar experimentar uma proposta de trabalho laboriosa cujas teoria e prática desconhecia. Houve, naquela decisão, não apenas uma escolha estratégica de um gestor. Antes disso, consideramos que a professora Marli depositou confiança na colega de GT que apresentou a atividade, bem como nos outros colegas do GT que a auxiliaram naquele primeiro momento. Essa “confiança” só pode ser tributária da transferência que se estabeleceu entre a engenheira e a pedagoga integrante do GT – A confiança como condição necessária para a transferência foi abordado por Freud no texto *A Psicoterapia da Histeria* (1972, v. II, p. 262). A professora, mesmo com dúvidas e restrições com relação à proposta do Contrato de Trabalho Pedagógico, decidiu dar crédito ao saber da pedagoga que sistematizou e defendeu o trabalho. Isso para apontar que os efeitos da transferência, como descreve Freud, são inerentes às relações humanas. O que aqui pudemos verificar é que as relações transferenciais estabelecidas se deram com base em um sentimento de confiança e segurança.

Assim como o engajamento do professor Tatá, a princípio, foi o voto de confiança ao trabalho e resultados obtidos pela professora Marli a qual serviu de mediadora entre o professor Tatá e o saber, o saber sobre as Entrevistas e o Contrato. Oportuno destacar que esse professor,

em todo seu relato, ao falar de sua capacitação “em longas conversas” e das referências que tem da experiência, refere-se à professora Marli. Mesmo tendo participado de outras capacitações, para ele, a posição de depositário de sua confiança e de suposição de saber, nesse contexto, está ocupado pela professora Marli.

Essa professora mobilizou e evocou distintas formas de transferência, ora com os alunos que entrevistou, ora como os professores do curso, mesmo quando apostou em uma experiência que era desconhecida (nova). Ao que parece, na busca por uma solução para os problemas de evasão no curso, e mesmo tendo utilizado algumas hipóteses estereotipadas sobre os alunos (de escola pública e do ensino privado), essa professora convocou os participantes do GT, os professores e os alunos ao trabalho, como ela própria afirmou, para a construção do curso.

É possível pensar que a professora Marli, como coordenadora, encarnou o curso. À medida que depositava, no aluno recém-chegado, respeito e importância ao lugar que ele ocupava, recebia em troca confiança (ou respeito), pois ou o aluno ficava na Instituição. Nos casos em que reprovava, permanecia e investia no curso ou ainda, segundo o relato da professora, os que decidiam sair procuravam a coordenação e informavam sua decisão (davam “uma satisfação” ao curso). Mesmo aqueles que decidiam ficar, para adiantar disciplinas para outro curso e comprometiam a vaga no curso da Mecatrônica, puderam assumir essa condição na entrevista. Nesses quatro exemplos, o que se constata é uma resposta, é uma tomada de posição dos alunos frente à atitude da professora Marli nas entrevistas.

Para o professor Paolo, o papel da coordenação do curso na experiência, na época o professor Tatá, também foi relevante. Uma vez que esse coordenador “abria espaço para discutir os problemas, as questões dos alunos” e assim resolviam problemas juntos. A professora Marli se sentiu segura com a sistematização e o aporte da pedagoga, e o professor Tatá também encontrou apoio na professora Marli, e, por sua vez, o professor Paolo reconheceu a importância da presença atuante do professor Tatá. Da mesma forma que os alunos, como relatou Marli, os professores precisaram de uma referência no curso. Cada um deles buscou respaldo e referência na coordenação do curso.

A professora Marli afirmou que sua segurança na experiência foi o que repercutiu efeitos nos alunos. Ao que pode ser presumido, essa posição de segurança que Marli sustentou, tinha a ver com sua confiança na proposta da experiência, no grupo de professores do curso (quando tece elogios a ele) e por acreditar na “estrutura” do curso. Mas, também tinha a ver com a relação

estabelecida com a pedagoga e, sobretudo, por sua posição subjetiva de não ter medo do novo, do diferente.

Nessa perspectiva, cada coordenador, a sua época, e cada professor puderam dar ao aluno ingressante, na relação posta durante a Entrevista de Acolhimento um lugar que remete a suas referências e seguranças. É nesse sentido que entendemos que se operaram os efeitos de transferência.

#### **– A ética implícita à experiência**

É possível observar, com base nesses relatos que tanto o professor quanto o aluno passam a ocupar um novo lugar, depois do encontro singular da Entrevista de Acolhimento e da realização de um pacto de trabalho. Este novo lugar pôde também ser ocupado porque foi resultado de um trabalho ético, no sentido de resguardar os alunos (sigilo) e levar em conta (cumprir) os compromissos firmados durante a Entrevista.

O resultado desta atitude ética pode ser percebido na relação de confiança que se estabeleceu ao longo do curso. Como bem explica o professor Tatá, os alunos veteranos do curso vão comprovar a seriedade e compromisso dos professores para com os alunos ingressantes. Ele usa a expressão “efeito retroativo da entrevista”, para explicar que além da conversa e do pacto feito na Entrevista de Acolhimento, este trabalho recebe o respaldo dos demais alunos do grupo. Segundo o professor Tatá, os veteranos atestam “o valor do que foi tratado na Entrevista” para os alunos novos. Este “efeito retroativo” tem por função respaldar a Entrevista, e ele só tem sentido se o compreendemos em resposta a um trabalho que foi ético por parte dos professores. E, por esse mesmo motivo, observamos que o professor Tatá conclui que os professores têm de ser coerentes com o que propõem e fazem no curso.

O professor Tatá também sustenta que a experiência teve resultados positivos, entre outras razões, porque a maneira escolhida para estar com os alunos pode fazer com que o aluno sinta “que o curso é sério e que lhe proporciona segurança”. Acreditamos que esta seriedade no curso a que ele faz referência também pode ser entendida como resultado de uma postura ética por parte dos professores envolvidos na experiência.

Também é possível considerar que o aluno foi acolhido a partir de uma posição ética, no sentido de que o objetivo da ação foi acolher o sujeito desde sua condição única, singularizada.

#### **– O professor assume outro significante para sua condição a partir da experiência**

Os professores usam expressões como “amigo”, “conselheiro”, “tutor”, “referência” para dar nome ao lugar que creem passar a ocupar perante os alunos. Não verificamos, com os alunos, se estas expressões podem ser confirmadas. Contudo, neste momento, é oportuno situar que os professores as usam. E, ao utilizá-las, demarcam outro lugar que não é o de professor responsável apenas por ministrar conteúdos ou por coordenar o curso.

É nessa posição que o professor diz ocupar, de onde recebe e percebe o aluno em sua realidade, de onde articula mais atribuições às funções de professor e/ou coordenador do curso e de onde faz um investimento distinto na relação possível entre professor e aluno, que podemos pensar no fenômeno da transferência.

#### **– Uma conversa com intencionalidade que faz parte da estratégia pedagógica do curso**

É fundamental ressaltar que os resultados das Entrevistas de Acolhimento não se deram em função de uma conversa para “conhecer” os alunos ou de uma entrevista para “levantar dados”. Para o professor Paolo, foi a conversa “com atitude”, articulada ao trabalho da coordenação do curso que trouxe resultados. Como bem expressa a professora Marli, a Entrevista de Acolhimento tinha uma metodologia um objetivo: o Contrato de Trabalho Pedagógico. Ela foi desenvolvida como estratégia pedagógica articulada à proposta do curso, isto é, não é qualquer conversa feita de qualquer maneira, não estava “solta”. É o que também atesta a professora Celina, quando se refere ao “formato deste trabalho”, pois tudo é planejado e organizado para que o aluno possa falar e para que o professor tenha tempo e atenção para escutá-lo e levá-lo em conta. E, ainda, o professor Tatá, quando conta que “não é apenas a conversa, mas é o acordo feito na Entrevista de Acolhimento que traz efeitos”. A intencionalidade do Contrato de Trabalho Pedagógico buscava mais que a singularidade do encontro professor e aluno, como o próprio nome anuncia. Os efeitos advindos dos encontros e do diálogo que se estabeleceu pretendiam de maneira acolhedora formular um acordo de trabalho. Efeitos que podem ser explicados pela ação da transferência.

Ao mesmo tempo, a relevância da intencionalidade dessa sistemática pode ser também compreendida a partir de sua função e contribuição no contexto pedagógico do curso. O professor Tatá afirma que aprendeu com a professora Marli a importância de tratar o Contrato de Trabalho Pedagógico como uma atividade pedagógica do curso e, a partir dessa referência, como mais uma tarefa da coordenação. Contudo, na fala da professora Tulipa, quando remete a experiência como

sendo parte das atribuições do professor, ela faz uma ressalva, indicando que a Entrevista de Acolhimento “não é um complemento, é ir além” de dar aula. Porque é, segundo ela, “envolvimento”, mas que pode ser entendido, em função de outro termo, igualmente recorrente em seu relato, a “aproximação”. Dessa forma, a Entrevista de Acolhimento, como sendo uma aproximação oportuna ou envolvimento necessário, entre o professor e o aluno, antecede e propicia a aproximação estritamente pedagógica que envolve a mediação com o conhecimento.

Da mesma forma, quando o professor Fritz faz menção à experiência como sendo uma “abertura”, uma conversa no início do curso que poderá ajudar o aluno na aproximação com o professor, está indicando que esse trabalho realizado *a priori* no curso, irá facilitar a procura do aluno pelo professor na relação pedagógica propriamente dita.

Mas, a prerrogativa pedagógica da experiência, além disso, de sua intencionalidade e de gerar condições para a mediação com o conhecimento, está vinculada a todas as ações de planejamento (agenda, espaços, etc.), de organização (reuniões antes e depois das entrevistas, capacitação e estudo) e de execução (encaminhamento de bolsas, de monitoria, etc.) que a coordenação e os professores tiveram que articular. Por esses motivos, cabe dizer que a sistematização da Entrevista de Acolhimento, bem como o Contrato de Trabalho Pedagógico, fizeram parte da estratégia pedagógica do curso da Mecatrônica frente à evasão escolar, dando um lugar na relação pedagógica.

**– A decisão, ou a escolha, subjacente ao acordo de trabalho e à maneira como cada professor encaminha essa questão ao acolher o discurso do aluno**

A Entrevista de Acolhimento, como uma forma de apresentar ao aluno a proposta de trabalho do curso e do IF-SC, era mediada pelo professor que levava em conta as razões desses sujeitos para estarem na condição de ingressantes no curso.

A proposta de trabalho, o Contrato, era elaborada na relação um a um, isto é, para cada aluno, o professor elencava condições, “cláusulas”, as quais o aluno poderia auxiliar a compor, mas que, ao final da entrevista, conduziriam o aluno a uma tomada de decisão. Ele deveria fazer escolha, mesmo que provisória. O importante para o propósito do contrato era que o aluno se desse conta de que, da decisão de permanecer ou sair do curso, dependiam as condições do contrato; além disso, uma vez tomada uma – qualquer – decisão, ele estaria implicado nela e no acordo firmado. O tema da escolha/decisão a que o aluno é levado a reconhecer- mas não necessariamente realiza-la durante a Entrevista de Acolhimento - está presente nos discursos dos

professores Tatá e Paolo. O professor Tatá é explícito ao afirmar que, a partir da decisão do aluno (de permanecer ou não no curso), é que formula o Contrato é formulado. E em outro sentido, mas complementar a esse, o professor Paolo conta que o Contrato ajuda o aluno a decidir, que apresenta ao aluno a possibilidade de decidir, vai ensiná-lo a tomar decisões- “E isso é um aprendizado para vida”.

A mesma atividade proposta pelos professores, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico, tinham o mesmo objetivo e, ao mesmo tempo, duas estratégias de abordagens complementares. Com esse recorte, podemos entender que Paolo e Tatá conduzem a entrevista de acordo com seus aportes, com as condições concedidas pelos alunos e coerentes com a proposta da experiência - que direciona, mas não coíbe seus participantes.

Isso deixa transparecer a forma de trabalho de cada professor, e a flexibilidade que a professora Tulipa explica que houve nas conversas (Entrevistas). Para a professora Tulipa, a entrevista não é rígida, tem um roteiro a cumprir, mas ela é personalizada, e o importante é manter o sentido personalizado para chegar ao contrato. A narrativa do professor Tatá também destaca esse item, ao explicar que a entrevista não é uma repetição, pois ela é interativa e pessoal, e o roteiro não é rígido porque depende das pessoas que estão naquela situação.

E ainda, fazendo referência ao tema da decisão inerente ao Contrato de Trabalho Pedagógico, e ao papel do professor entrevistador, é oportuno apresentar o recorte do relato de uma entrevista realizada com um aluno em 2007/01<sup>95</sup>. Eu estava presente quando o aluno recém ingresso relatou sua satisfação com relação ao IF-SC, pois não conhecia a instituição intramuros<sup>96</sup>. Contou que gostou dos laboratórios, da proposta curricular que tinha mais a ver com seus interesses do que o currículo do curso correlato na UFSC. Mas, mesmo gostando muito de tudo que viu e ouviu, confessou que sua intenção era “trancar” o curso no meio do ano, para voltar a fazer cursinho e tentar novamente o vestibular para o curso de automação na UFSC. Nesse ponto intervim para dar voz à ambiguidade de seu discurso. Falei, ou melhor, questionei: Não entendi. Você acabou de dizer que gostou do IF-SC, gostou dos laboratórios, achou os professores bem preparados como também disse que o curso aqui tem mais a ver com o teu jeito

---

<sup>95</sup> Este recorte, de relato de entrevista, faz parte dos registros pessoais e institucionais, das quinze Entrevistas de Acolhimento de que participei.

<sup>96</sup> Como o curso de Mecatrônica é oferecido no Campus Florianópolis, na Avenida Mauro Ramos, endereço da área nobre, no centro da Capital do Estado, e essas instalações começaram oficialmente suas atividades escolares desde agosto de 1962, a Instituição acaba sendo referência geográfica na cidade. Não só a localização da escola é tomada por ponto de referência, mas também, e, principalmente, a sua identidade institucional e espacial está relacionada ao Ensino Técnico do Ensino Médio/Profissionalizante.



e com os teus objetivos, que é mais prático e menos teórico. Então, não entendi, por que você vai fazer cursinho e vestibular novamente? – O aluno para, pensa, sorri, meneando a cabeça, e responde que não havia pensado nessa possibilidade e que ninguém tinha conversado com ele a esse respeito.

Esta entrevista é emblemática por vários aspectos, pois apresentava: a questão do *status* da Mecatrônica e da UFSC para o aluno e sua família; o efeito que tem sobre o aluno o fazer pensar sobre seu discurso, que pode repercutir em uma tomada de decisão; a função de uma escuta atenta; e o papel do entrevistador em acolher as questões dos alunos e problematizá-las, mesmo quando essas estão apenas em estado embrionário na entrevista, sem terem sido explicitamente formuladas pelos alunos. Nesse exemplo, o que aqui foi tratado, fundamentalmente, foi problematizar o discurso sobre os estereótipos que circulam não apenas na família, mas também na cidade, com respeito ao *status* e à tradição das Instituições de Ensino Superior (IES), para que o aluno pudesse se posicionar.

#### **– O tempo destinado a cada Entrevista e a condição de cada professor**

O tempo proposto para a realização da Entrevista de Acolhimento foi destaque nas falas de quatro dos professores com que conversamos. Aparece no relato do professor Tatá, quando este sustenta que não vê o tempo da entrevista passar porque é uma atividade prazerosa e, ainda, que o tempo da entrevista depende da conversa com cada aluno. Na fala da professora Tulipa, estava colocada a questão do tempo de duração destinado a cada Entrevista, pois, a princípio, essa orientação parecia rígida, uma vez que ela estava levando em conta os alunos que são lacônicos e, conseqüentemente, as dificuldades que os professores poderiam ter para manter o diálogo. Para o professor Paolo, o tempo proposto para duração da Entrevista é um tempo “confortável”, “sem pressa”, e “necessário” para que o aluno tenha condições de falar e para que o professor não se sinta pressionado pela falta desse tempo.

Na fala de Fritz, o tempo proposto aparece como desnecessário e desconfortável, porque consegue realizar entrevistas em 10 minutos. O que podemos pensar, pelo contexto dos relatos, é que, para o professor Fritz, o tempo de duração de suas Entrevistas de Acolhimento não foi um impedimento para participar da experiência. A sistemática proposta não é rígida, ela orienta o professor para que faça uso do tempo de forma a tirar proveito dele, como bem salientou o professor Paolo. É relevante destacar que a maneira que cada professor tem de entrevistar não serviu de regra para os demais; e que não temos como avaliar a qualidade das entrevistas

realizadas por esses professores, baseando-nos no tempo utilizado em cada uma delas. O que se pôde conferir é que a consecução da experiência não depende apenas do rigor erigido para a sua consecução. Ela depende do interesse e da disponibilidade do entrevistador como atesta o professor Tatá.

#### **– Contradição no discurso e o lugar conferido ao aluno**

Nos depoimentos dos professores, foi possível verificar que eles gostaram de ter participado da experiência, perceberam e apontaram os resultados positivos em função da mudança de atitudes e do compromisso dos alunos com relação aos professores, os colegas de classe e com o próprio curso. Estes professores também relataram mudanças na sua forma de ver, receber, entender os alunos, bem como na forma utilizada para se aproximarem deles. Evidenciaram que foi a mudança de atitudes deles (professores) ao receber e escutar cada aluno, proporcionando a este aluno ocupar um outro lugar (posição) de entrada no curso, que resultou em efeitos positivos.

Contudo, com relação ao rendimento acadêmico, aos índices de reprovação escolar, e aos problemas vinculados ao espaço de sala de aula e, portanto, à relação professor-aluno, observamos que as causas alegadas (por esses professores) para essas questões, são extrínsecas ao contexto do IF-SC. Ou estes alunos vêm “sem base” por culpa da Educação Básica ou não têm hábitos de estudo ou falta cultura de estudar ou “os alunos que chegam são ruins” ou a dificuldade é o *status* do IF-SC e da formação de tecnólogo. Além disso, há também os alunos que precisam trabalhar e os que têm problemas de saúde.

As dificuldades referentes às disciplinas Cálculo e Física foram destacadas como aspectos que precisam ser levados em conta, que precisam ser revistos no curso, mas, na prática, o que foi verificado nesse período foram atividades didáticas isoladas (provas de recuperação, listas de exercícios), não sistematizadas e não formalizadas no contexto didático metodológico do curso. E o que é possível depreender dos relatos é que esses problemas também são atribuídos a fatores externos.

O que entendemos por contraditório é que, mesmo tendo participado de uma experiência com resultados exitosos, em que a mudança de atitude, de foco, e estratégia foi atributo pedagógico deles, os discursos dos professores ainda relacionam com ênfase as dificuldades dos alunos a fatores externos. Não é que estes fatores não existam e que não interfiram no processo de ensino e aprendizagem, mas o que transparece é uma inadequação entre o que o curso oferece

(professores altamente qualificados, currículo do curso atualizado, laboratórios bem equipados, entre outros) e o que o curso apresenta (condições didático metodológicas) a esses alunos para a superação de suas dificuldades. Nesse período, foram disponibilizadas (ou apresentadas) aos alunos atividades como atendimento paralelo<sup>97</sup> e atendimento por monitores, o que reflete o investimento em determinadas formas de acompanhamento pedagógico neste curso.

O lugar conferido ao aluno a partir da experiência da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico trouxe inúmeras mudanças positivas ao processo de ingresso do aluno: ele foi considerado “um” e não “qualquer um”, foi considerado alguém capaz de tomar decisões, capaz de se responsabilizar pelo custo social da vaga que ocupa, de contribuir com a construção do curso. Esse foi o diferencial a partir da experiência e foi causa da relação transferencial que se estabeleceu. Entretanto, o que fica evidente é que esse movimento do professor, que possibilitou esse novo lugar ao aluno, ainda não foi suficiente para constituir um outro lugar no discurso do professor com relação aos problemas de ensino e aprendizagem no curso.

Cabe observar que a contradição, implícita nos relatos, faz parte do processo de apropriação de uma forma diferenciada de agir e pensar as questões das relações pedagógicas, ainda recentes (experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico e a Entrevista de Acolhimento) para estes professores. Sendo assim, esta contradição não deve diminuir, ou mesmo prejudicar, a relevância da experiência desenvolvida no Curso da Mecatrônica.

#### **– A experiência relatada como sendo prazerosa**

Verificamos esta tendência nos relatos quando o professor Tatá conta que gosta do que faz, que realizar as entrevistas é uma atividade prazerosa, que não vê o tempo passar, ou ainda que realizar as entrevistas faz bem para ele. Podemos verificar que esses argumentos também aparecem nos relatos dos outros professores. São exemplos disso, a professora Tulipa, quando declara que se sente muito a vontade com os alunos; a professora Marli, quando conta que a experiência veio como uma forma de ela estar com os alunos, de criar um vínculo, de dizer que estava ali com eles ou que sente grata satisfação em ver as mudanças no grupo de alunos e nos professores. Quanto ao professor Paolo, ele, da mesma forma, reconhece que dá prazer fazer as

---

<sup>97</sup> Atendimento paralelo é uma atividade que o professor de uma determinada Unidade Curricular, realiza com os alunos em um horário fora do período de aula, tendo por objetivo sanar as dúvidas dos alunos com relação a determinado conteúdo. São horários fixos, organizados pela coordenação de curso, e que contam como hora atividade para o professor.

entrevistas, porque gosta de fazê-las, e, na mesma perspectiva, o professor Fritz afirma que gosta de participar da experiência e que acredita no trabalho desenvolvido. E, finalmente, a professora Celina que revela que gosta bastante de fazer as entrevistas, que gosta daquela tarde, fazendo referência ao período do dia destinado a essa atividade no curso.

Esse posicionamento dos professores é importante porque oferece subsídios para pensar que, mesmo não havendo garantias para a permanência do aluno no curso, mesmo acarretando uma atividade extra e diferenciada na formação de cada um deles, a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico são atividades organizadas e executadas sem uma conotação burocrática. O prazer ou a satisfação em estar com cada aluno pode ajudar a justificar a resposta positiva dos alunos frente à experiência e ao curso.

## 5.4 Transferência e a Aprendizagem

“O bom mestre dá uma explicação satisfatória; o grande mestre gera dúvida, inquieta, provoca discussão.” (SENNETT, 2009, p.16)

Como apresentamos anteriormente, o conceito de transferência foi desenvolvido por Freud, ao longo de suas obras, para dar conta de questões de sua clínica. Miller (2002, p. 68) esclarece que o conceito de transferência em Freud:

[...] aparece sempre como um conceito evanescente, que se confunde com outros conceitos, que se confunde, em um sentido, com a repetição; em outro, com a resistência; e com a sugestão em um terceiro sentido. É um conceito absorvido, de algum modo, pelos outros.

Esse autor também afirma que o traço que une esses três conceitos é o da “transferência-amor”. Que não significa apenas que o aluno ame seu professor, mas sim que este aluno deseje ser amado por ele - e para tanto deseje saber.

A transferência pode ser entendida na dimensão de fenômeno e na dimensão estrutural da situação analítica. Como fenômeno (que é a dimensão presente na experiência da Mecatrônica), ela é o processo pelo qual o desejo inconsciente se repete de forma atualizada nas relações interpessoais que o sujeito estabelece. E, como estrutura, Miller (2002, p. 55) ela é “o

*modus operandi* da Psicanálise, a mola mestra da cura, seu motor terapêutico e o próprio princípio e seu poder”.

Trata-se de um dos conceitos centrais da teoria da Psicanálise, da experiência analítica. E, fazendo uso desse marco Freudiano, acreditamos que é possível compreender os efeitos da experiência realizada no curso da Mecatrônica. Parafraseando Freud: O processo de ensino e aprendizagem não cria a transferência, mas o evidencia; o aluno não aprende pelo método, e sim pelo professor.

Quando um sujeito pleiteia uma vaga em um curso Superior, podemos supor que seu motivo está relacionado à obtenção de um determinado título que uma certa instituição de ensino superior oferece. Também podemos supor que a esse título estejam subjacentes determinados conhecimentos práticos e teóricos. Então, a demanda (ou as demandas) do candidato deveria estar influenciada pelo curso e seu conteúdo. Porém, quando entrevistamos os alunos ingressantes no curso Superior de Mecatrônica, verificamos que o curso e seu conteúdo não são os únicos motivos de sua escolha, permanência ou de sua evasão. Cada aluno do primeiro módulo tem em comum a escolha/opção de matrícula no curso da Mecatrônica, mas os caminhos (as situações) que levaram cada aluno a essa escolha são muito particulares.

Kupfer (1989, p. 84) assevera que, para que um sujeito aprenda, é indispensável uma relação com outro sujeito que ensine; esta constitui a base da estrutura pedagógica. Não há como ter acesso a um determinado saber sem que se estabeleça uma relação com alguém que ensine esse saber.

Sobre essas relações, podemos, resumidamente, pontuar que, para Freud, em todas as relações que o sujeito estabelece, ocorre o fenômeno da transferência. Ou seja, a transferência permeia todas as relações humanas, constituindo uma manifestação do inconsciente que repete (reedita) de forma atualizada protótipos das relações infantis. Os professores (FREUD, 1972, v. XIII, p. 287) tornam-se uma figura substituta dos “primeiros objetos dos sentimentos” de seus alunos e são “obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional” desses alunos, quando estabelecido o fenômeno da transferência, na situação pedagógica. Entretanto, Freud (1972, v.XII, p.133) nos alerta, em seu texto *A Dinâmica da Transferência* (1912), de que

[...] no decorrer da vida da pessoa, na medida em que as circunstâncias externas e a natureza dos objetos amorosos a ela acessíveis permitam, e que decerto não é inteiramente incapaz de mudar, frente as experiências recentes.

Sendo assim, os alunos e os professores, a partir de outras ou novas “circunstancias externas e a natureza dos objetos amorosos” podem ultrapassar as experiências, não tão animadoras, referentes às relações escolares anteriores.

Miller (2002) trata do conceito de transferência na situação analítica, mas é possível fazer uso dessa abordagem para pensar na transferência na situação de aprendizagem. Na situação de aprendizagem, a transferência se estabelece quando a pessoa do professor fica esvaziada de seu sentido, pois o aluno se aferra a um elemento particular, um traço desse professor como substituto das suas relações arcaicas. Em decorrência disso, o professor, investido pelos efeitos da transferência, fica, conforme Kupfer (1989, p. 91), “carregado de uma importância especial” para o aluno. O professor adquire um sentido especial inconsciente para o aluno, e por conta desse sentimento especial que ele desperta no aluno, é que poderá exercer, ou não, seu lugar na relação de aprendizagem. Este lugar não é de transferência de saber, mas sim de transferência de um desejo de saber.

O significante professor por si mesmo já ocupa um lugar que causa efeitos na situação pedagógica (ou de aprendizagem) - a transferência. Para que ocorra a aprendizagem, o significante professor deve remeter a uma posição de saber e de autoridade que não pode ser confundido com o saber (autoridade do saber). Ao professor cabe se identificar com a posição de professor na situação pedagógica e não com os efeitos dessa situação que é o saber. Para que ocorra a aprendizagem, há a condição de que o aluno acredite que o professor pode lhe ensinar, ou seja, este professor faz a mediação entre o aluno e um saber. Contudo, este saber, que o professor professa para ocupar sua posição, não pode ser tomado como um saber absoluto (total). No contexto educacional a relação tranferencial já está posta sem que o aluno e o professor se deem conta. Sobre esse tema, Morgado (1995, p. 83-86) escreve que :

Ao vislumbrar no professor aquele que poderá provê-lo de conhecimento, o aluno elege-o como autoridade; ao ensinar, o professor exerce a autoridade que o aluno lhe atribui. Estabelecendo, assim, as condições transferências para que a relação pedagógica remeta a relação original. [...] Assim, quando transfere para o professor sentimentos da relação original, o aluno atualiza, ao mesmo tempo, um modo específico de relação com o conhecimento. É da qualidade desse modo de relação que a transferência depende para favorecer ou dificultar a concretização dos objetivos da relação pedagógica.

Ao considerar a transferência como inerente a todas as relações humanas, voltamos aos professores que realizam a Entrevista de Acolhimento, no contexto do primeiro módulo, para verificar que esta aproximação não criou o fenômeno transferencial, e sim dele tirou proveito. Sendo assim, podemos afirmar que a sistemática proposta para a Entrevista de Acolhimento e para o Contrato de Trabalho Pedagógico evidenciou e causou efeitos na transferência pressuposta à relação pedagógica. Foi feito um investimento ou uma aposta no encontro com aluno.

Freud fez distinção entre transferência positiva e negativa, para explicar as formas ou as qualidades dos sentimentos que podem ser causados (suscitados) a partir do lugar ocupado em uma relação transferencial e que podem ser de amor ou de ódio. E o próprio Freud pontuou esses efeitos na relação professor e aluno. Contudo, na experiência realizada no curso de Mecatrônica, o que se pretendeu foi oferecer a todos os alunos ingressantes uma vivência diferenciada, acolhedora, independentemente das relações ou das condições de ensino e aprendizagem empreendidos anteriormente.

Tendo por base os relatos dos professores, tanto a Entrevista de Acolhimento quanto o Contrato de Trabalho Pedagógico lhes forneceram condições para receber acolhedoramente, conhecer melhor os alunos e personalizá-los no convívio no curso. Houve uma aproximação que acarretou uma outra forma de implicação de cada um desses professores para com os alunos. A cada aluno foi dado um lugar ou um outro lugar na relação de ensino aprendizagem, que operou efeitos no grupo de professores e na turma de alunos do primeiro módulo do curso de Mecatrônica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envaidecemos com isso? Quantas vezes já abusamos disso?”*

*Por outro lado, quantas vezes já nos inquietamos, e mesmo nos frustramos com aquele aluno que parece ignorar nossos esforços para ensiná-lo? Quantas vezes já tivemos vontade de hostilizar aquele aluno que nos olha com desprezo, raiva, ou, então, nos trata com displicência?*

*Quantas vezes já nos perguntamos o que fizemos para despertar o amor exacerbado, a hostilidade e a indiferença? Quantas vezes, esquivando-nos desses extremos, já fingimos não perceber o que se passa a nossa volta? A que devemos tudo isso, se ali estamos apenas para ensinar?” (MORGADO, 1995, p. 104)*

Esta dissertação, ao apresentar os resultados exitosos da experiência realizada no curso Superior de Mecatrônica Industrial do Campus Florianópolis/IF-SC fez uso do conceito freudiano de transferência na tentativa de compreendê-los. O que entendemos, no escopo deste trabalho, por resultado exitoso refere-se: à diminuição progressiva do índice de evasão no primeiro módulo do curso, no período compreendido entre 2007/1 a 2009/2; aos efeitos percebidos pelos professores, com relação à forma diferenciada com que se relacionaram com os alunos desse módulo; ao retorno dado por esses alunos à experiência - sob a forma de comentários - ; e, principalmente, à mudança de atitude frente aos estudos e ao grupo de professores e alunos desse curso.

Optamos por apresentar o conjunto de circunstâncias institucionais e as questões teóricas que antecederam a essa experiência no curso da Mecatrônica, mesmo não sendo uma condição para um trabalho de dissertação, por considerar que o trabalho desenvolvido pelo GT Permanência e Êxito não somente merecia registro, mas, principalmente, porque estava implicado com a proposta de trabalho do Contrato de Trabalho Pedagógico e da Entrevista de Acolhimento desenvolvido no curso da Mecatrônica. O trabalho do GT, ao desnudar as idiossincrasias institucionais sobre o tema da evasão escolar, engendrou algumas possibilidades de intervenção, e entre elas, o Contrato de Trabalho Pedagógico.

Apresentar o contexto institucional e a discussão da evasão, anterior à experiência posta em prática no curso, foi também, determinada pelo receio de incorrer em um equívoco reducionista, retirando aspectos importantes à reflexão pedagógica que podem inaugurar caminhos para outras pesquisas, tais como: a função do pedagogo na proposição e



acompanhamento da experiência no Ensino Superior; o papel da coordenação de curso nas estratégias de acompanhamento dos alunos de forma efetiva e pedagógica e não apenas burocrática ou gerencial; a cristalização de hipóteses relacionadas à evasão escolar no Ensino Superior que dificultam e solapam o desenvolvimento de pesquisas e novas formas de intervenção do problema; o uso da Psicanálise aplicada a temas educacionais fora da clínica, para ajudar a pensar e a compreender esses processos ; e os limites, as funções e a importância dos GTs ( grupos de trabalhos) nas instituições de ensino, no trato de questões pedagógicas. Todos esses temas são tangenciados nesse trabalho, mas não aprofundados, em virtude do recorte escolhido.

Pereira (1999, p. 213) articula o conceito de transferência ao processo de ensino, no seguinte destaque:

[...] Sabemos que a transferência é um fenômeno psíquico que se encontra presente em todos os âmbitos das relações com nossos semelhantes, a situação analítica constitui-se apenas em seu modelo exemplar, tomando-a em sua dimensão clínica. [...] Só é possível ensinar na medida em que houver transferência, quer dizer, suposição de saber. É nesta suposição que vai se fundar a autoridade do professor para a criança (e, alias, não apenas para a criança). Por isso, é necessário que o sujeito suposto saber sustente as construções imaginárias da criança para que seu discurso tenha efeito.

Nesse sentido, a experiência do Contrato de Trabalho Pedagógico e a Entrevista de Acolhimento, não criam o fenômeno transferencial, visto que ele é inerente às relações estabelecidas entre os sujeitos como verificamos nos trabalhos de Freud. A experiência no curso da Mecatrônica propiciou condições para a relação transferencial, bem como fez uso dos efeitos que a transferência promove para atingir seus objetivos. Parece-nos que, por ela, seus resultados podem ser compreendidos e explicados. O lugar que a transferência possibilita ao professor, de autoridade, e que autoriza o ensino desse professor, não apenas faz referência a seu conteúdo específico, mas também diz respeito ao curso e a própria instituição de ensino (em nosso caso, o IFSC).

Pereira (1999, p.208) esclarece que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem que exista um contrato e que ele se estabeleça com a “palavra autorizada”. Desse modo, podemos entender que essa autorização só é possível quando o professor é investido pela transferência. Quanto a esse ponto, a autora notifica que

[...] levando-se em conta que ensinar depende sempre de um contrato, o que supõe dois termos e não um só, e que existe uma relação fundamental entre o ensino e a palavra, o que de saída nos remete a um terceiro termo. Porém, é preciso ter em vista que esta ligação fundamental supõe uma palavra autorizada, sem a qual o ensino e a transmissão que nele está implicada são impensáveis, e que uma palavra se autoriza a partir de pressupostos éticos.

Os dois termos a que ela se refere podem ser entendidos como o professor e o aluno (cada qual com sua singularidade). O terceiro termo refere-se a “uma relação fundamental” que autoriza a palavra; é a transferência necessária para que o ensino-aprendizagem ocorra. Para tanto, o Contrato de Trabalho Pedagógico, no curso de Mecatrônica, por meio da Entrevista de Acolhimento, buscou verbalizar e explicitar esse contrato inerente à relação pedagógica, no contato do um por um, levando em conta os resultados desejados e seus limites. O Contrato de Trabalho Pedagógico difere dos demais contratos da relação pedagógica, justamente porque não foi realizado entre o professor e o grupo de alunos ou entre a Instituição de Ensino e o grupo de alunos. Cada interlocutor desse contrato, professor e aluno, teve a oportunidade de aproximação particular, onde cada um pode apresentar suas características específicas, precedendo assim a constituição dos grupos propriamente ditos - grupos de alunos do primeiro módulo e grupo de professores do primeiro módulo.

Morgado (1995, p. 34) relaciona a questão da autoridade do professor no processo de ensino aprendizagem à função da transferência. E a respeito dos efeitos da transferência no Ensino Superior afirma que

no terceiro grau, essa situação fica ainda mais problemática porque, além de personificar o conhecimento magicamente, o professor sugere o futuro profissional que o aluno deverá ser.

Contudo, em outro trecho de seu trabalho, essa autora (MORGADO, 1995, p. 105) contemporiza esse tema, da seguinte forma:

[...] Os mecanismos psicológicos que determinam a transferência do aluno são os mesmos no primeiro, segundo e terceiro graus. Mas, nesta última, a manifestação da transferência costuma ser mais sutil, menos direta que no segundo e, principalmente, no primeiro grau, onde a vida escolar ainda é uma extensão da vida familiar.

Partindo desses dois recortes, inferimos que, no Ensino Superior, a transferência promove uma ligação mais estreita e considerável com a escolha profissional e não apenas com os conteúdos específicos.

Nas Entrevistas de Acolhimento que aconteceram no curso Superior de Mecatrônica, é fundamental levar em consideração duas características que se evidenciaram, em nossas observações na pesquisa. A primeira está relacionada à atribuição do coordenador ou do professor, que realizou a Entrevista, e a segunda diz respeito ao contexto onde esta aconteceu.

Como participei da realização de quinze (15) Entrevistas de Acolhimento nesse curso (sozinha e/ou acompanhando a professora Marli), na situação de pedagoga do IF-SC, mesmo tendo travado diálogos em que sentia/percebia o aluno receptivo e, ainda, por mais que tenha me colocado à disposição desses alunos, nunca fui procurada por nenhum deles. E, em função de minhas atribuições e do meu local de trabalho no IF-SC, tampouco encontrei-me com esses alunos em outras ocasiões. Mesmo que tenha avaliado as Entrevistas de Acolhimento que realizei, como “bem sucedidas”, como pedagoga da instituição (e não vinculada ao curso em questão e nem ao campus em que ele está instalado) não tive condições de estabelecer um relacionamento com esses alunos. Não me recordo de nomes, de rostos, embora me lembre de algumas falas e tenha os registros desses encontros.

O que assim fica revelado é que, além de conhecer bem o funcionamento do curso e do IF-SC e ter um real interesse no aluno, foi importante que os entrevistadores fossem vinculados ao curso como professor, preferencialmente no primeiro módulo. Os professores e o coordenador desse módulo tiveram condições efetivas de se fazer presentes no convívio com esses alunos. Aliada a essas condições, o que efetivamente deu garantia ao papel do professor na Entrevista de Acolhimento foi o poder a ele instituído pela transferência, como afirma Millot (1987, p. 132), ao escrever o “educador, cujo poder é proveniente da transferência, não poderia querer, enquanto tal desfazer-se dele; [...]”. A Entrevista de Acolhimento faz uso do poder que a transferência de *per si* confere a figura do professor, para abordar e construir os termos do Contrato de Trabalho Pedagógico.

As condições que proporcionaram as Entrevistas de Acolhimento foram essenciais para que o aluno se sentisse atendido de forma personalizada e acolhedora. Dessa forma, os preparativos que antecedem a Entrevista Acolhimento como o tempo, o espaço físico, o real interesse no aluno e a função desempenhada pelo entrevistador fizeram a diferença nesta

experiência. Ou seja, foram decisivas para que o Contrato de Trabalho Pedagógico fosse estabelecido e efetivado. Quinet (2005, p. 11) ao escrever que, “o rigor não se encontra nas condições erigidas nas regras, mas na condução da entrevista sobre o qual o entrevistador deve saber responder”, faz lembrar que a condução da entrevista é que deve garantir o rigor em resposta à responsabilidade de quem entrevista e não em função do rigor imposto pelas regras.

A presença do professor ou do coordenador na Entrevista, por si mesmo, foi testemunho de que o que o aluno tinha a dizer era digno de consideração. A confiança que o professor depositou no diálogo com cada aluno personalizou cada encontro. O lugar privilegiado oferecido ao aluno é uma forma de reconhecer sua singularidade e a importância de sua decisão para o bom andamento do curso.

Fazer uso do conceito psicanalítico da transferência, para compreender e explicar os resultados da experiência realizada no curso da Mecatrônica, pode ser tomado como uma contribuição possível da Psicanálise à Educação, pois, como adverte Millot (1987, p. 154):

Não há aplicação possível da psicanálise à pedagogia; não há pedagogia analítica no sentido de que o pedagogo alinharia sua posição subjetiva com a do analista, e adotaria “uma atitude analítica” para com o educando. Tudo o que o pedagogo pode aprender da e pela análise é o saber pôr limites à sua ação – um saber que não corresponde a nenhuma ciência, e sim à arte.

O saber que a Psicanálise oferece à Educação diz respeito ao limite ou a sua impossibilidade mesma com relação a “uma atitude analítica”. A utilização do conceito freudiano de transferência, para entender os aspectos que interferem na relação pedagógica, ao mesmo tempo em que a promovem, remete à necessidade de compreensão dos processos inconscientes presentes nessa relação e, simultaneamente, marca a distinção do papel que ocupa o professor frente a seu aluno e do analista frente a seu analisando. Cabe afirmar que não houve uma intervenção psicanalítica no espaço escolar. O que minha pesquisa apresenta é a interlocução possível entre Psicanálise e Educação para explicar os resultados obtidos com a Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico.

Durante o percurso feito, a partir de 2006, como integrante GT Permanência e Êxito, posteriormente no curso da Mecatrônica e, atualmente, como aluna do Mestrado, uma questão quanto a minha formação, bem como das minhas atribuições em uma instituição de ensino superior, se fez premente: Qual a contribuição do pedagogo em um curso Superior?

No quadro de atribuições do IF-SC, uma das funções do pedagogo e, mais especificamente, do Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), segundo o Manual do Núcleo Pedagógico/IF-SC (2010, p. 7)<sup>98</sup>, é “participar da elaboração de estudos, planejamento e projetos pedagógicos”. O Núcleo Pedagógico destina suas competências ao Ensino Médio, Pós-Médio Educação de Jovens e Adultos.

O que pude observar desde minha entrada no IF-SC, em agosto de 1994, é que existe um distanciamento entre o trabalho desenvolvido pelos Núcleos Pedagógicos e os trabalhos propostos nas coordenações dos cursos, no que diz respeito especificamente aos Campi São José e Florianópolis. As reuniões que ocorrem entre (ou com) esses setores demandam tarefas relacionadas a problemas pontuais, mas não garante o efetivo pensar de forma articulada ou interdisciplinar, tanto com relação as questões de aprendizagem quanto de fracasso escolar. Cada qual cumpre seu papel na lógica produtiva estabelecida na Instituição, e o aluno é concebido em partes e sempre a partir de um problema posto. Ou seja, o aluno que é apontado no conselho de classe (reunião de avaliação pedagógica) ou “diagnosticado” durante o semestre com problemas de nota, de atitude, problemas de ordem econômica, de atenção entre outros, será chamado, atendido e acompanhado. Ele será conhecido e identificado pelo Núcleo Pedagógico.

Essa forma de acompanhamento ao processo pedagógico pode ocorrer por vários fatores entre os quais: os estabelecidos nas normas institucionais, os de formação acadêmica, a falta de experiência em estabelecer uma práxis com outras áreas do conhecimento e o número reduzido de profissionais nesse setor para atender a demanda dos cursos. Outro fator que colabora com o distanciamento de atividades desenvolvidas de forma interdisciplinar é, principalmente, a divisão realizada internamente neste setor. Nele, cada profissional fica responsável por acompanhar um determinado número de turmas, ou um curso. Essa divisão para o “acompanhamento das turmas” ocorre independente da formação acadêmica dos profissionais. Resguardando-se, é bem verdade, especificidades com respeito a atribuições muito restritas dentro de cada formação – assistente social, psicólogo, orientador educacional e supervisor escolar – como é o caso de

---

<sup>98</sup> Núcleo Pedagógico/IF-SC é a designação dada ao setor em cada campus que tem por competências: Participar e acompanhar os processos pedagógicos; Participar da elaboração e operacionalização das políticas que visam à inclusão, à permanência e ao êxito dos alunos; Colaborar em projetos complementares à formação global do aluno; Ofertar programas de assistência aos alunos em desvantagem social ; Orientar e mediar junto a docentes e alunos as questões didático-pedagógicas; Participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das Reuniões de Avaliação (Conselhos de Classe); Participar no processo de integração escola-família-comunidade; Participar das comissões de seleção de docentes; Participar dos processos de formação continuada de docentes e demais servidores.

encaminhamentos psicológicos, avaliação socioeconômica, orientação vocacional, etc. Essa forma de trabalho se evidencia também pela falta ou dificuldade de promover programas, ou projetos institucionais, pois a cultura que se estabeleceu foi a do trabalho em função da demanda.

Em meio a essas constatações, vale notar que a experiência promovida no curso da Mecatrônica, que se constituiu com uma sistemática de trabalho (teórica e prática) fundamentada e vinculada ao processo pedagógico do curso, teve o acompanhamento e a assessoria de uma pedagoga (Eu) que não era servidora do campus e tampouco do curso. Os coordenadores do curso, a professora Marli e o professor Tatá, procuraram e solicitaram ajuda, a seu tempo, ao Núcleo Pedagógico do Campus, mas não conseguiram estabelecer uma parceria de trabalho. A Entrevista de Acolhimento e o Contrato de Trabalho Pedagógico foram desenvolvidos como um trabalho de interseção entre a pedagogia (do pedagogo) e o ensino propriamente dito (do licenciado e do engenheiro), mas na falta de um projeto institucional que efetivasse uma abordagem interdisciplinar nos campi.

A criação de um projeto ou um programa, uma política institucional, a princípio, também não garante que determinada questão pedagógica seja recebida e executada pela “instituição”. Contudo, o estabelecimento de critérios poderá auxiliar os pedagogos a, quem sabe, participar do processo de ensino e aprendizagem em um lugar mais próximo dos professores e alunos do IF-SC, repensando teoria e prática, como ocorreu no curso da Mecatrônica.

Ainda fazendo referência à importância do ordenamento das ações institucionais, é oportuno retornar ao curso Superior da Mecatrônica, para pensar o tema da reprovação. No relato da maioria dos professores, a questão da reprovação dos alunos é percebida, depois da experiência da Entrevista de Acolhimento, como a necessidade de outro tempo e espaço para o aluno permanecer e concluir o curso. Levando em conta esse outro tempo e espaço necessários aos alunos, foram organizadas algumas condições para as atividades de monitorias e de atendimento paralelo<sup>99</sup>. Os professores do primeiro módulo, que participaram desta experiência, com base em suas conclusões, também procuraram fazer ajustes didáticos às condições destes alunos ingressantes. Essa informação é muito importante, porque remete ao movimento dos professores. Não foi somente o aluno que respondeu ao contrato de trabalho, o professor também se empenhou em cumprir sua parte no acordo.

---

<sup>99</sup> Atendimento Paralelo, no IF-SC, é o nome dado ao trabalho que o professor, responsável por uma disciplina (ou outro da mesma área), desenvolve com os alunos para sanar dúvidas. Esse atendimento ocorre em horários pré-estabelecidos pela coordenação do curso, fora do período/turno de aula.

Contudo, essas adaptações ou ajustes não forjaram a revisão das bases tecnológicas (disciplinas) ou de sua metodologia, e o projeto pedagógico do curso não sofreu alteração até agora. Nossa hipótese consiste na ideia de que os professores desse curso, ainda não tiveram condições de ordenar essas questões. Eles professores estão em um processo de rever a sua prática, porque a Entrevista de Acolhimento lhes propiciou situações e resultados em que se faz necessário rever algumas posições teóricas - suas crenças com relação aos alunos foram de certa forma desestabilizadas. Contudo, como apontamos no Capítulo V, as análises e hipóteses desses professores se apresentaram, por vezes, contraditórias, em seus discursos, quanto às dificuldades e condições dos alunos.

O atual desafio da coordenação do curso é saber aproveitar este momento em que os professores estão mobilizados com os resultados da experiência e buscam respostas para dar conta de suas inquietações de sala de aula, para propor, talvez, uma formação ou uma capacitação.

O papel da professora Marli na coordenação de curso foi estratégico, quando não teve receio de buscar auxílio para dar conta de seus problemas e, depois, quando tirou proveito das informações e das condições da Entrevista de Acolhimento e do Contrato de Trabalho Pedagógico para acompanhar e atender os alunos do curso. O professor Tatá, como coordenador do curso, soube delegar a Entrevista aos demais professores e, ao fazê-lo, ofereceu a esses professores e à coordenação as condições para que eles pudessem rever suas relações junto aos alunos.

No que se refere à evasão do curso, a professora Marli trouxe para uma das reuniões do GT uma constatação que pudemos interpretar como uma condição da sociedade contemporânea. Após realizar várias Entrevistas de Acolhimento, ela se dá conta de que muitos alunos expressam uma mesma intenção com relação ao curso que estavam iniciando. Era comum escutar dos alunos ingressantes no curso de Mecatrônica que haviam feito a matrícula no curso para “experimentar”. Em função da incidência desse argumento, a professora Marli, durante uma reunião de socialização das Entrevistas para o grupo do GT, verbaliza a seguinte conclusão: “temos uma geração que experimenta, são alunos experimentadores”. Esse experimentar, pode ser entendido no sentido que propõe Bauman (2005, p. 91-92, grifo nosso) ao escrever que:

Selecionar os meios necessários para conseguir uma identidade alternativa de sua escolha não é mais um problema... Por outro lado, o verdadeiro problema é

atualmente a maior preocupação é a incerteza oposta: qual das identidades (quais das profissões, quais dos cursos, quais das universidades) escolher e, tendo-se escolhido uma, por quanto tempo se apegar a ela? Se no passado a “arte da vida” consistia principalmente em encontrar os meios adequados para atingir determinados fins, agora se trata de **testar**, um após o outro, todos os (infinitamente numerosos) fins que se possam atingir com a ajuda dos meios que já se possui ou que estão ao alcance. A construção da identidade assumiu a forma de uma **experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam**. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação.

No contexto da nossa líquida sociedade moderna, em que tudo pode ser muito experimentado, aproveitado, as pessoas se tornam livres de laços ou compromissos duradouros. Ao resgatar o conceito de identidade do livro de Bauman, para pensar na escolha de identidade, focando deliberadamente na escolha de carreira profissional, pudemos interpretar como correta a constatação da professora Marli. Nesse sentido, a evasão no curso de Mecatrônica independeria, em certa medida, das qualidades do IF-SC, do curso e de seus professores, pois a dinâmica que a sociedade contemporânea estabelece estaria fora de nosso campo de intervenção. No entanto, para fazer um contraponto a esse argumento, o Contrato de Trabalho Pedagógico aparece nesta cadeia de possibilidades a serem experimentadas, como uma alternativa distinta. O professor, ao chamar o aluno ao compromisso com o curso, está dizendo para ele, como relata a professora Marli, que o aluno é importante porque ele “vai contribuir no processo do curso”. Com esse enfoque esta professora coloca o aluno em um lugar especial, em um lugar onde há possibilidade de operar um laço e, portanto, diferente daquele de onde tudo pode ser experimentado e com nada estabelecer compromisso, presente na descrição de Bauman. Como afirma a professora Tulipa, ele deixa de ser mais um aluno para ser “o aluno”.

Durante uma palestra realizada na cidade de Florianópolis, em outubro de 2011, o psicanalista Philippe Lacadée, responde a uma questão feita por mim. Perguntei, sua opinião sobre a possibilidade da escola oferecer um espaço de fala singularizado ao aluno, diferente do espaço analítico. Lacadée, responde, fazendo uso de Lacan, para quem a linguagem não tem por função apenas comunicar. E sendo assim, para ele um espaço para a fala, pode trazer um outro exercício à escola, uma experiência de singularidade, um espaço para o aluno falar de sua singularidade. O “efeito da fala” pode oferecer um dispositivo de espaço livre em que o sujeito



(aluno) vai responder de forma singular ao que ele encontrou no outro (o professor). Assim, a Entrevista de Acolhimento pode ser pensada como um dispositivo em que a fala do aluno dirigida ao professor é por ele acolhida, já que este professor empresta ao aluno sua atenção diferenciada e a oportunidade de falar de si.

Por dispositivo, entendemos que é relevante ter uma sistemática, um conjunto de regras, que sustentem o espaço livre para que esse discurso flua. Finalizamos este trabalho chamando a atenção para a importância de se constituírem, nas Instituições de Ensino, mecanismos (ou dispositivos) que levem em conta e que propiciem a efetiva participação do aluno. Pode parecer um recurso de retórica, mas não é. O que foi constatado, a partir dos efeitos da experiência da Mecatrônica, é que tanto os alunos como os professores estão dispostos a participar e se empenham na situação pedagógica, desde que ela tenha um sentido, um significado. Quem sabe não será esse o papel do pedagogo das Instituições de Ensino Superior (IES): o papel de mediar dispositivos diferenciados, em que professores e alunos possam vivenciar novos sentidos para a ensino e aprendizagem?

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Aprendo porque amo**. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u220.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Disponível em:  
<[http://www.frasedodia.net/arquivo\\_action.php?tipoConsulta=4&Chave=152](http://www.frasedodia.net/arquivo_action.php?tipoConsulta=4&Chave=152) – >. Acesso em:  
10 dez. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.
- ALARÇÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, A. V. **Dos aprendizes artífices ao CEFET/SC**: resenha histórica. Florianópolis: Agnus, 2002.
- ALMEIDA, A. V. **Da escola de aprendizes de artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: IF-SC, 2010.
- ALVES, R. **Aprendo porque amo**. Disponível em:  
<<http://escolasemescola.wordpress.com/2011/02/11/o-laco-transferencial-em-educacao-o-que-que-e-isso/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.
- ARCHENGELO, A. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003, p. 135 a 143.
- ARCHENGELO, A. O lugar da interpretação na metodologia de pesquisa social. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), v.15, p. 51-63, 2008.
- ARROYO, M. G. **Ofício de professor**: imagens e autoimagens. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- AULAGNIER, P. **O Aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro**: do discurso identificador ao discurso delirante. São Paulo: Escuta, 1989.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: 1998.
- BAUMAN, Z. **Vida em fragmentos**: sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BLEGER, J. **Temas de Psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- BOFF, Leonardo. **Fórum Mundial de Educação Tecnológica em Brasília**, nov./ 2009

BUARQUE, Chico. Disponível em: <<http://oincensario.wordpress.com/2012/04/26/porque-era-ela-chico-buarque-le-montaigne/>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

CAVALCANTE, M. Como criar uma escola acolhedora. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 180, p. 52-57, mar. 2005.

CORDIÉ, A. **Los retardos no existen**: psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires, Argentina : Nueva Visión, 1994.

CORDIÉ, A. **Malestar en el docente**: La Educación confrontada con el Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1998.

CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática**. São Paulo: Papirus, 1989.

COELHO, D. **Dicionário Espanhol Português**. 6. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

Dicionário Básico PONS: **Português - Alemão, Alemão - Português**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FELDSTEIN, R.; FINK, B.; JAANUS, M. (Org.) **Para ler o seminário 11 de Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FERNÁNDEZ, A. **La inteligencia atrapada**: abordaje psicopedagógica clínico del niño y su familia. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

FERNÁNDEZ, A. **La sexualidad atrapada de la señorita maestra**: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.

FERNÁNDEZ, A. **Los idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, C. G. G. Um retorno sobre a ignorância. In: A formação do analista um silêncio quebrado. **Boletim da Escola Brasileira de Psicanálise**, São Paulo e do Instituto de Pesquisas em Psicanálise de São Paulo, Carta de São Paulo ANO 7, n. 7. São Paulo: 2000.

FERREIRA, A. **Novo Aurélio – Século XXI O Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREUD, S. **Carta sobre El Bachillerato**. 1873[1942] In: Obras completas de Sigmund Freud. Madrid-España: Biblioteca Nueva, 3. ed. 1973. Tomo I, p. 01-03.

FREUD, S. **Relatório sobre meus estudos em Paris e Berlim**. (1885-1886) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. I, p. 33.

FREUD, S. **Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos**: comunicação preliminar. (1893) (Breuer e Freud) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. II, p. 39-53.

FREUD, S. **A psicoterapia da histeria** (Freud) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. II, p. 251-294.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. (Continuação) (1900) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. V, p. 361-659.

FREUD, S. **A dinâmica da transferência**. (1912) (Artigos sobre a Técnica). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p. 131-143.

FREUD, S. **Recomendações para os médicos que exercem a Psicanálise**. (1912) (Artigos sobre a Técnica). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.147- 159

FREUD, S. **Sobre o início do tratamento**. (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise I) (1913). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Vol.XII. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.163-187

FREUD, S. **Recordar, repetir e elaborar**. (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II) (1914). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.191-203

FREUD, S. **Observações sobre o amor transferencial**. (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise III) (1915[1914]). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XII, p.207-221

FREUD, S. **Totem e tabu**. (1913[1912-1913]). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XIII, p. 13-191.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. (1914). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XIII, p. 281-288.

FREUD, S. **Transferência** – Conferencia XXVII (1917[1916-1917]) (Conferencias introdutória sobre Psicanálise). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVI, p. 503- 521.

FREUD, S. **Terapia Analítica** – Conferencia XXVIII (1917[1916-1917]) (Conferencias introdutória sobre Psicanálise). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVI, p. 523-539.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer.** (1920). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVIII, p. 13-85.

FREUD, S. **Psicologia de grupo e análise do ego.** (1921). In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XVIII, p. 89-139.

FREUD, S. **Inibições, sintomas e angústias.** (1926 [1925]) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XX, p. 107-200.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização.** (1930 [1929]) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XXI, p. 75-171.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável.** (1937) In: Das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1972. v. XXIII, p. 241-287.

GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J.C. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, S. L. **Contrato de trabalho pedagógico.** IF-SC, 2007.

HONNET, A. **Luta por reconhecimento.** 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

IMBERMÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JONNAERT, P. Devolução versus contra-devolução! In: RAISKY, C; CAILLOT, M (Èd.) **Au-delà des didactiques, le didactique:** débats autour de concepts fédérateur. Belgium: De Boeck & Larcier S. A. 1996, p. 278)

KEHL, M. R. **Sobre Ética e Psicanálise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPFER, M. C. **Freud e a Educação:** o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

LACAN, J. A. **Angústia.** O seminário 10. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LACAN, J. A. **transferência.** O seminário livro 8. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, J. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise.** O Seminário Livro 11. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LAPLANCHE, J. PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítica dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La construcción social de la condición de juventud. In: **Viviendo a toda la construcción social de la condición de juventud**. 2. ed. Bogotá, D.C. Colombia: Universidad Central- DIUC-SIGLO DEL HOMBRE EDITORES: 2002. Disponível em: [http://books.google.com.br/books?id=kaTk\\_0KoTxkC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=la+construccion+social+de+la+condicion+de+juventud+margulis+y+urresti&source=bl&ots=\\_K0WxAM5WB&sig=hztphKX11cUIDn37zMr-WKdfvaE&hl=pt-BR&ei=A-6mTr-cI6P50gGM56SmDg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=kaTk_0KoTxkC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=la+construccion+social+de+la+condicion+de+juventud+margulis+y+urresti&source=bl&ots=_K0WxAM5WB&sig=hztphKX11cUIDn37zMr-WKdfvaE&hl=pt-BR&ei=A-6mTr-cI6P50gGM56SmDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&sqi=2&ved=0CCgQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false) >. Acesso em: 02 ago. 2011
- MILLER, J. A. Los signos del goce. In: **Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller**. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 1998.
- MILLER, J. A. **Percursos de Lacan**. uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica**: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. São Paulo: Plexus, 1995.
- MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PAIN, S. **A função da ignorância**: estruturas inconscientes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. v. I e II.
- PAIN, S. **Subjetividade objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Vera Cruz, 1996.
- PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAVAN, D. O. **Cerimonial de formatura**: representação simbólica do sucesso escolar. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 1996.
- PEREIRA, M. R. A transferência na relação ensinante: a palavra como agente no contrato pedagógico. In: CALLIGARIS, C. (Org.). **Educa-se uma criança?** 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- PLATÃO. **O banquete**. Tradução de Heloisa da Graça Buriti. São Paulo: Rideel, 2005.

PIETZSCHKE, F.; WIMMER, F. (Org.). **Novo Michaelis Dicionário Ilustrado**. 45. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p. 93-106, set./dez. 2003.

QUINET, A. **As 4 + 1 condições da análise**. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

QUINTANA, M. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM POCKET, 2006.

RICARDO, E. SLONGO, I.; PIETROCOLA, M. A. **Perturbação do contrato didático e o gerenciamento dos paradoxos**. Disponível em:  
<[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8\\_n2\\_a4.html](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol8/n2/v8_n2_a4.html)>. Acesso em: 10 ago. 2004.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. 30. ed. São Paulo: AGIR, 1986, p.71.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 3. ed. São Paulo : Cortez, 1984.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso escolar. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. São Paulo: Record, 2009.

SENNETT, R. **O artífice**. São Paulo: Record, 2009.

VELOSO Caetano. **Eclipse Oculto**. Disponível em:  
<[letras.azmusica.com.br/letras\\_caetano.../letra\\_eclipse\\_oculto.html](http://letras.azmusica.com.br/letras_caetano.../letra_eclipse_oculto.html)>. Acesso em: 12 out. 2011

ZIMERMAN, D. E. **Vocabulário contemporânea de Psicanálise**. Porto Alegre: ARYMED, 2001.

ZIMERMAN, D. E. **Os quatro vínculos na Psicanálise em nossas vidas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.