

# CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

*Valéria Maia Lameira<sup>1</sup>*  
*Samiris Costa da Silva<sup>2</sup>*

## RESUMO

Propõe-se uma comunicação que permita refletir sobre que consequências traz para o saber universitário o fato do discurso psicanalítico ocupar atualmente, nas instituições de ensino superior, um espaço de discussão com o discurso universitário. Visa-se concretizar uma reflexão teórica por meio de uma pesquisa bibliográfica dos registros disponíveis em livros e artigos, onde o pesquisador se propõe não apenas a reproduzir o material encontrado sobre a temática da educação, mas ao trabalho, a partir das questões levantadas nos espaços de prática clínica supervisionada e de extensão, valendo-se para tanto do estudo que estabelece uma relação aos fragmentos do cotidiano do sujeito, colhidos de sua fala e, portanto, impossível de estar limitado a um campo pré-estabelecido. Adverte-se para a distância estrutural entre o ensino que interessa à ciência – que funciona numa lógica produtivista, com metas estabelecidas por dispositivos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), e que institui um perfil ideal de professor, polivalente e flexível que dispensa enunciação – e, o ensino que interessa a um psicanalista que coloca seu desejo de desejar como agente de um ensino, quer dizer, além de incluir a transferência pela via de uma suposição de saber, ensina conceitos que promovem um corte com a concepção cartesiana de ciência. Apresentam-se os caminhos possíveis para que o ensinar não exclua o saber que não é de todo aprendido e por isso mesmo

---

1 Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [valerialameira@hotmail.com](mailto:valerialameira@hotmail.com).

2 Universidade Federal do Maranhão. E-mail: [samiris.cs@gmail.com](mailto:samiris.cs@gmail.com).

concebido como transmissão que determina a vida do falante, um saber que lhe falta saber, ou melhor, um saber que lhe sabe que é o saber inconsciente. Conclui-se com a assertiva de que é quando um ensino propicia deslocamentos, que pode se confrontar com seu desejo de ensinar.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Ensino. Transmissão. Desejo. Saber.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como gatilho as experiências como docente e discente, respectivamente, do curso de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão, um curso que inclui tanto disciplinas teóricas do referencial psicanalítico – Teorias do Inconsciente, Fundamentos da clínica psicanalítica, Teorias e Técnicas Psicoterápicas - abordagem psicanalítica – quanto práticas supervisionadas de estágio, pesquisa e extensão em seu Projeto Pedagógico. Nesse horizonte, o universo de nossa escrita conta com as atividades, de estágio supervisionado em clínica psicanalítica, de extensão no Projeto de Extensão Escuta, de pesquisa na Transmissão da Clínica Psicanalítica – Laço Social.

As atividades de estágio e extensão são desenvolvidas no NPA – Núcleo de Psicologia Aplicada, onde são realizadas supervisões, estudos em grupos e individuais, atendimentos clínicos, plantões, onde os alunos participantes exerceram uma prática clínica supervisionada. Essa prática se estendeu ao Núcleo de Extensão da Vila Embratel - NEVE - da UFMA, da mesma forma que no NPA, com a especificidade, de que no NEVE o formato do serviço é de atendimento emergencial com possibilidade de indicação para acompanhamento terapêutico, uma prática que trabalha com o saber inconsciente. Um saber que se constrói com trabalho de fala, objeto de estudo do saber psicanalítico.

O grupo de Pesquisa Laço Social, um outro alicerce para refletir sobre a contribuição da psicanálise à educação centra seu estudo na teoria do sujeito de Jacques Lacan, de onde se parte para analisar de que modo a sociedade contemporânea tem dado reconhecimento ao terceiro como aquele que sanciona a lei. Uma lei que é instaurada no ponto de limite do circuito do princípio do prazer, o qual aponta em seu mais além para a noção de gozo a ser estudada.

Pretende-se a partir dos caminhos percorridos nos dispositivos fornecidos pela Universidade mostrar que além de uma satisfação corriqueira como a ilusão de uma única verdade, há de se considerar um além do princípio do prazer, uma satisfação outra que não a da certeza, mas àquela que mostra que algo escapa no campo da representação que parte de um não-saber a priori, do discurso, que quando dirigido a um outro, faz laço social.

De um modo geral, no cotidiano do ensino universitário, vem sendo cada vez mais frequente o debate em torno da pesquisa em psicanálise inserida nos programas de graduação e pós-graduação. Esse é um fato que nos interroga sobre o que se pretende com isso, pois o que a realidade nos que diz a respeito da educação no Brasil, sob as vestes do discurso da ciência, é de seu interesse pelo método positivista que visa um conhecimento contínuo, objetivo, baseado em dados empíricos, condizente com o pensamento cartesiano que descreve, explica, define e controla seu objeto de estudo, um objeto que lhe é externo.

As matrizes científicas que orientam as disciplinas das ciências humanas visam, cada uma ao seu modo, refletir sobre a vida subjetiva e a singularidade do indivíduo que tende ao desconhecimento, em favor de uma prática que se assemelha à das ciências naturais. Assim, essas matrizes se mostram preocupadas com a produção de conhecimento útil, de modo que favoreça a aplicação do modelo de inteligibilidade das ciências naturais aos fenômenos subjetivos.

Nesse quadro, encontramos uma diversidade de matrizes – a quantificadora, a mecanicista, a funcionalista e a organicista, para citar algumas – que se propõem a quantificar e analisar os fenômenos e comportamentos, fontes de dados psicológicos, a fim de orientar os indivíduos ao modo de adaptação ao meio. Contudo, uma concepção antielementarista e antimecanicista dá corpo às matrizes filosóficas que concebem a natureza como criadora e transformadora, submetida à forma primitiva que se manifesta por intuição.

São as ideias de Platão que dão uma nova configuração à concepção da gênese da natureza. Sua proposição refere-se a dois mundos que se opõem: um mundo perfeito, o mundo das Ideias, um mundo inteligível, e, um mundo sensível, uma cópia imperfeita do mundo das Ideias, portanto sujeito à corrupção produzida pelo homem que é, ao mesmo tempo, parte dessa natureza e estranho a ela. O fato de o homem ser desnaturalizado pela linguagem o leva à degradação da natureza, manifesta na corrupção do Estado e na transgressão da ordem social, ainda que o traço inteligível e sensível de sua natureza de origem permaneça.

A partir da concepção filosófica ressaltamos que o surgimento da palavra no interior de um mundo natural originário, mais tarde tomada por Aristóteles como signo, e, ainda milênios depois, concebida por Saussure como signo arbitrário – imotivado na relação com os objetos do mundo –, instala um mal-estar no projeto de ciência que se acredita senhor do saber, já que ultrapassa a discussão sobre um método em ciências humanas. Mais que isso, o ser falante é atingido, sobretudo, em seu narcisismo, quando descobre não ser o senhor em sua própria casa, como enuncia Freud (1923).

A consideração de que o humano não só se constitui pela linguagem, como é efeito de sua emergência, muda o foco de sua relação com o saber, com os objetos assim como também com seu

próprio corpo, fazendo surgir uma nova ordem que vigora no laço social, que é a ordem simbólica.

Da proposta do método filosófico, na contramão do método científico, apresentamos o método psicanalítico proposto por Freud (1915), um método que implica a indissociabilidade entre a prática clínica e os conceitos teóricos que a sustentam. Esse é o lugar onde nos posicionamos no ensino universitário: da pesquisa científica em psicanálise, que tendo um psicanalista no lugar de agente prioriza o saber inconsciente, um saber que é operado pelo desejo e possibilita ao ser falante se deslocar de um perfil de trabalhador polivalente e flexível, capaz de atender às metas estabelecidas por uma lógica produtivista, ao lugar da produção de um objeto de desejo.

Nesse deslocar-se, devemos atentar para a repetição que indica os pontos nodais do discurso em uma estrutura que é de linguagem e que, portanto, inclui o pesquisador, que em suas voltas em torno do vazio, na rede significante, através de sua interpretação, chega a uma amarração lógica que lhe permite concluir que o objeto ao qual ele visa se ocupar é efeito daquele que o causou, seu desejo.

Fato distante da inclusão do sujeito que pretende o saber inconsciente, é a estrutura do discurso científico que é de um funcionamento que dispensa o sujeito em prol do fortalecimento de um ideal que, no âmbito da educação superior, situa o “bom professor” como aquele que mantém suas produções em dia e seu currículo Lattes atualizado, e que contribui, portanto, para o “desenvolvimento da ciência”.

No espaço público, a lógica produtiva comparece como expressão do gerencialismo, movimento impulsionado no Brasil a partir da apresentação do Plano Diretor da Reforma do Estado em meados dos anos 90, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, e que pretendia tornar a administração pública menos burocrática, garantindo-lhe maior flexibilidade e eficiência. A partir

de tais transformações no mundo do trabalho e com o desenvolvimento do modelo de produção toyotista, surge o contexto propício para a disseminação do gerencialismo nas instituições públicas, que se estende aos trabalhadores vinculados a este espaço (RIBEIRO, MANCEBO, 2013).

O docente frente a essa lógica, tem o seu trabalho cada vez mais atravessado por dispositivos de controle que, alicerçados sobre bases quantitativas e mascarados pelo princípio acadêmico da divulgação de resultados, exigem a realização de publicações “científicas”. Tais publicações, conforme aponta Rego (2014), são utilizadas como principais índices para avaliar programas de pós-graduação e delimitar o conjunto de pesquisadores e programas de pós que serão agraciados com o recebimento de bolsas ou outros tipos de auxílio, alimentando o que vem se chamando de produtivismo acadêmico.

Aliado a esse movimento de produção acadêmica, o professor, no âmbito universitário, vem lidando cada vez mais com as repercussões de um processo de reestruturação e expansão do ensino superior que teve como ênfase a alimentação de indicadores numéricos que simbolizam aumentos de vagas – tanto na graduação quanto na pós-graduação – de matrículas e cursos. O crescimento de tais indicadores contribuiu para configurar um quadro de intensificação do trabalho docente na universidade.

Por intensificação, consideramos aqui o aumento da intensidade do trabalho, estando a intensidade presente em qualquer atividade realizada e podendo ser compreendida como sendo “[...] mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.” (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Do nosso lado, consideramos ainda outras circunstâncias como relevantes ao ensino na universidade além de um investimento intenso, a saber, o que Freud (1920) denominou como uma *tendência* do aparelho psíquico, que além de visar o prazer obtido pela descarga excitatória, visa a articulação das pulsões do eu ao princípio de realidade, que conta também com o investimento das pulsões sexuais, que mesmo sujeitas ao recalque não cessam de insistir em se satisfazer. Nessa esfera, a *tendência* em questão não é outra coisa senão uma tentativa ao aperfeiçoamento nas ações do sujeito, por uma via que é a de um investimento mais que... mais além, Outro.

Lacan (1995) ressalta que a psicanálise descoberta por Freud tem seu interesse pelas funções da fala e pelo campo da linguagem. Seus artigos técnicos mostram que o inconsciente se constitui do sexual recalçado que investe sua energia a serviço da vida em representantes- representação, mas que sua língua fundamental é a morte. No discurso, o ser falante teoriza sua história de vários modos e, no deslizamento deste discurso, um dito, quando isento de estabilidade, sacode a linha imaginária e revela ao *eu* que o saber advém de um Outro lugar. Quer dizer, a equação que produz um sujeito está sustentada na rede de significantes, à revelia dos significados que o humano produz. O que está em questão é justamente o reconhecimento da materialidade do aparelho de linguagem, causa e efeito, num só tempo, da divisão do sujeito.

Daí nos perguntarmos sobre que consequências traz para o ensino universitário o fato do discurso psicanalítico ocupar atualmente, nas instituições de ensino superior, um espaço de discussão com o discurso universitário, a considerar à distância estrutural entre o ensino que interessa à ciência – que funciona numa lógica produtivista, com metas estabelecidas por dispositivos governamentais, como o Ministério da Educação (MEC), e que institui um perfil ideal de professor, polivalente e flexível que dispensa enun-

ciação – e, o ensino que interessa a um psicanalista, que coloca seu desejo de desejar como agente de um ensino, quer dizer, além de incluir a transferência pela via de uma suposição de saber, ensina conceitos que promovem um corte com a concepção cartesiana de ciência.

Lacan (1992, p.11) faz sua retomada ao Esboço freudiano, pela concepção da linguagem instituída pelo discurso que se inscreve numa estrutura das relações, onde as palavras entram e podem chegar perto da enunciação “em forma de”. Isto é, como sujeitos desnaturalizados pela linguagem, existimos em uma rede de significantes que se articulam, na qual ao menos um significante, S1, está fora da cadeia, posto que diz respeito a uma exterioridade íntima acossada pelo fato do falante se deparar com questões sobre, a origem, o sexo e a morte.

Por sua condição, que vem representar alguma coisa sob a forma de traço, S1 faz emergir um enunciado, S2, o outro termo do quadrípode de sua teoria dos discursos, lugar da bateria de significantes onde se inscreve um saber como tentativa de completude, onde se situa a linguagem, de acordo com Lacan (1992), um campo simbólico escrito como campo do Outro – A.

S1 é o agente do primeiro discurso que se enuncia a partir de um significante que representa o sujeito para um outro significante, S2. Ao se partir desta fórmula, aí está o discurso do mestre, o que organiza o sujeito falante na cultura. Aprendemos com Freud que no início não é a origem e sim o lugar em que se chega. O retorno de Lacan a Freud lhe permitiu chegar a Linguística de Saussure, Jakobson, que lhe indicaram o caminho para escutar no discurso, o fonema, a incidência de seu efeito na rede simbólica. “Seguir a estrutura é certificar-se do efeito da linguagem [...]”, diz Lacan (1970, p. 405), que afirma entender que uma estrutura inclui real, realidade e simbólico. Eis o nosso ponto de partida.

Visamos apresentar os caminhos possíveis para que o ensinar não exclua o saber que não é de todo aprendido, apreendido, e por isso mesmo concebido como transmissão que determina a vida do sujeito falante, um saber que lhe falta saber, ou melhor, um saber que lhe sabe, que é o saber inconsciente.

Deste modo, pretendemos mostrar neste artigo como a práxis de um psicanalista – que inclui o sujeito com sua angústia e seu desejo – pode contribuir com as práticas atuais em educação, ainda que o viés da pesquisa universitária seja o das exigências cada vez maiores para a produção acadêmica, configurando um quadro de intensificação do trabalho docente no ensino superior, que dá ênfase e valor ao modo do discurso universitário, quer dizer, um ensino que tem como agente o saber asséptico voltado para a organização de dados e reflexão do problema adequados, focalizados, isolados da própria experiência.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Com a escrita desse trabalho, visamos mostrar que a práxis de um psicanalista – que inclui o sujeito com sua angústia e seu desejo – pode contribuir com as práticas atuais em educação, ainda que o viés da pesquisa universitária seja o das exigências cada vez maiores para a produção acadêmica configurando um quadro de intensificação do trabalho docente no ensino superior, que dá ênfase e valor ao modo do discurso universitário, quer dizer, um ensino que tem como agente o saber asséptico voltado para a organização de dados e reflexão do problema adequados, focalizados, isolados da própria experiência.

Pretendemos realizar uma descrição das questões que fazem borda à questão do desejo de quem ensina, contextualizar nosso posicionamento quanto ao ato de ensinar como transmissão da letra

perdida. Nesse sentido, estar num rumo contra as práticas atuais no contexto da educação superior, que como já foi dito, vem sendo cada vez mais articuladas a uma lógica produtivista, que exige do docente um perfil de trabalhador multitarefas, flexível e proativo, capaz de atender às metas estabelecidas em sua integralidade.

Partindo de nossa experiência na Universidade Federal do Maranhão, uma instituição pública de ensino superior, é pertinente questionarmos inicialmente que práticas tem reforçado a disseminação dessa lógica e de que maneira o trabalho docente vem se configurando tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação frente a esta conjuntura.

No que se refere à educação superior, o processo de expansão que atingiu as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) desde 2003 e que teve como expressão máxima a implantação do REUNI<sup>3</sup> (entre 2007 e 2012), trouxe profundas repercussões sobre o cotidiano universitário e apontou para o atravessamento, cada vez maior, da universidade pública pelo modelo gerencialista. O Programa, criado pelo Decreto nº 6.096 de abril de 2007, objetivava melhorar o aproveitamento da infraestrutura e dos recursos humanos já existentes nas IFES, propondo-se a criar condições que favorecessem o acesso e a permanência no ensino superior (BRASIL, 2007).

Assim, o REUNI tinha como algumas de suas metas: elevar o quantitativo de alunos para cada professor, atingindo a marca de 18 alunos para 1 professor, aumentar em 90% a taxa de conclusão dos cursos de graduação, reduzir as vagas ociosas e criar novos cursos, elevando a oferta de vagas e o quantitativo de matrículas (RIBEIRO; DANTAS; SILVA, 2014).

Com a adesão da UFMA ao Programa, a partir da aprovação de seu plano de metas pela Resolução nº 104/CONSUN de 30/11/2007,

---

3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

a instituição obteve, entre os anos de 2007 e 2013, um crescimento significativo do número de alunos de graduação (de 63,8%), um aumento de 80% do número de campi, intensificando o processo de interiorização, crescimento de 145% de alunos matriculados na pós-graduação *Stricto Sensu*, aumento de 43,3% no número correspondente aos docentes efetivos e incremento de apenas 6,9% no quadro de técnicos administrativos (RIBEIRO; DANTAS; SILVA, 2014).

Apesar da inquestionável ampliação do acesso à universidade após a implantação das políticas de expansão e reestruturação e em especial, do REUNI, é possível perceber que este movimento teve como ênfase a alimentação de indicadores numéricos, buscando conferir maior “eficiência” e “produtividade” à universidade pública. Paralelamente, o aumento do número de discentes tanto na graduação quanto na pós, acompanhado de uma contratação mínima de docentes e técnicos colocaram em cheque um quadro de intensificação do trabalho docente na medida em que, como apontam Ribeiro, Dantas e Silva (2014, p. 92), estes profissionais:

[...] além de ministrarem aulas, orientam monografias, dissertações e teses; produzem artigos e livros, para atender às imposições da CAPES; concorrem a editais de financiamentos, objetivando recursos para realização de pesquisas e aparelhamento institucional; participam de comissões, reuniões, bancas e eventos; [e] executam atividades burocráticas, suprimindo a lacuna do número deficitário de servidores administrativos.

Outro ponto trazido por Souza e Coimbra (2015) é de que o modelo de expansão direcionado às IFES teve como principal foco as atividades de ensino na graduação. Ao ampliarem esta análise para os campi da UFMA do interior, as autoras ressaltam que nestes campi não foram disponibilizadas condições para realização de atividades de pesquisa e extensão, produzindo “[...] um quadro de precarização das condições de realização do trabalho acadêmico [...]” (SOUSA; COIMBRA, 2015, p. 10). A partir disso, podemos de-

preender que a proposta de ensino é voltada, cada vez mais, para disseminação de um saber pronto e para o ensino de técnicas que possam ser aplicadas, distanciando-nos da angústia do não saber e da possibilidade de advir um sujeito.

Apesar do término do REUNI em 2012, as repercussões deste processo vêm sendo observadas no cotidiano das IFES e incidem, sem dúvida, sobre alunos, professores e sobre o próprio ato de ensinar. Segundo Léda et al (2016), a diminuição de repasses que acompanhou o fim do REUNI e os cortes orçamentários que vem sendo realizados pelo governo desde 2015 como medidas do ajuste fiscal, comprometem ainda mais o funcionamento das IFES, acarretando, por exemplo, diminuição no quadro de terceirizados, interrupção de obras e diminuição da oferta de bolsas de iniciação científica.

Ao realizarem uma análise acerca dos impactos da crise econômica sobre o trabalho docente em alguns campi da UFMA, Léda et al (2016, p. 745) trazem a fala de uma docente entrevistada que diz que diante deste contexto, “[...] as condições que já eram precárias elas vão se precarizar muito mais”. Os autores apresentam ainda a fala de outros entrevistados que indicam que tais repercussões incidem diretamente sobre seu trabalho, para além dos aspectos materiais e estruturais.

No que se refere à nossa vivência no campus sede da UFMA, é possível perceber também que, para além do campo da graduação, vários docentes estão vinculados aos programas de pós-graduação. Assim, frente à lógica da eficiência e produtividade que se faz presente no espaço universitário, estes docentes têm o seu trabalho cada vez mais perpassado por exigências acadêmicas e dispositivos de controle, que condicionam os repasses de verbas para produção de pesquisas e projetos a um processo de avaliação majoritariamente quantitativo, baseado no método das ciências naturais.

Diante desta conjuntura, tem-se na universidade um aumento da intensificação do trabalho docente, com um enfoque maior sobre a prática da pesquisa – a que se diz científica – e do ensino, este na perspectiva de um aprendizado, onde o professor detém o saber e o repassa ao aluno.

Configura-se, portanto, o ambiente propício para a valorização do produtivismo acadêmico, sintoma de uma universidade cada vez mais inserida em uma lógica de mercado e que surge em um ambiente que enfatiza a todo custo a disseminação de um saber acadêmico e neutro. No contexto universitário, esta valorização é feita por órgãos que se propõem avaliar e fomentar os programas de pós-graduação, como é o caso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

A CAPES foi criada pelo Decreto nº 29.741, em 11 de julho de 1951, com a denominação primeira de “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, tendo como principal objetivo “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país [...]” (BRASIL, 1951).

Ao longo do tempo, a CAPES passou por diversas transformações, que paulatinamente foram lhe conferindo maior responsabilidade pelo sistema de pós-graduação no Brasil. Em 1992, com a Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992, a CAPES é instituída como Fundação Pública e após uma reestruturação interna, ela tem fortalecida sua responsabilidade em avaliar e acompanhar os cursos brasileiros de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Atualmente, além desta atividade, a CAPES é responsável pelo “[...] acesso e divulgação da produção científica, [por] investimentos

na formação de recursos de alto nível no país e no exterior, [pela] promoção da cooperação científica internacional [e pela] indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica [...]” presencialmente e à distância (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

No que se refere propriamente à pesquisa no âmbito da pós-graduação, tem-se que este movimento é induzido de forma mais veemente a partir de 1986, após a elaboração do III Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG 1986-1989). Os Planos anteriores – I PNPG, com vigência entre 1975 e 1980 e II PNPG, que vigorou entre 1982 e 1985 –, tinham como ênfase, respectivamente, a capacitação docente para a educação superior e a melhoria da qualidade do ensino, com investimentos mais voltados para a questão da avaliação desse sistema (MANCEBO, 2013).

Os planos posteriores a estes (a partir do V PNPG 2005-2010) já apontam para um outro aspecto cada vez mais presente no contexto acadêmico, qual seja, o direcionamento do que é produzido para atender aos interesses do país, condicionando o desenvolvimento da pós-graduação a essas necessidades e propiciando uma vinculação da universidade com o setor empresarial (MANCEBO, 2013). É mais uma expressão do que anteriormente pontuamos como o atravessamento da universidade pela lógica de mercado, que exige dos docentes e discentes a tão disseminada produtividade, e que institui a construção de um saber universitário que seja de fato “útil”.

Articulado a essas questões está o próprio método de avaliação da CAPES direcionado aos programas de pós-graduação, que trata de um método de classificação com base em pontuações, adquirido principalmente, como salienta Mancebo (2013), através do quantitativo de publicações produzido e direcionado a periódicos de “boa reputação”. Esta boa reputação é indicada a partir de um

sistema escalar de pontuação que classifica as revistas mediante a atribuição de alguns conceitos (Qual is A1, Qual is A2, Qual is B1, Qual is B2, etc.), tendo estas um “peso” que difere umas das outras.

Conforme apontam dois documentos produzidos pela CAPES – o correspondente ao VI PNPG (2011-2020) e outro, intitulado “Pra que serve a avaliação da CAPES?” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2007) – a avaliação ocorre de forma trienal, a partir da atribuição de valores numéricos aos programas, em uma escala de 1 a 7. Os conceitos 6 e 7 representam cursos de padrão internacional; os conceitos de 3, 4 e 5, respectivamente, representam “regular”, “bom” e “muito bom”; e os conceitos 1 e 2 apontam para o descredenciamento de cursos. O documento do VI PNPG (2011-2020) sinaliza ainda que a avaliação da CAPES é caracterizada por três eixos:

1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2010, p. 125).

Para Freitas (2011), a avaliação dos programas de pós-graduação baseia-se em um modelo uniforme que não atende às peculiaridades dos diversos campos do saber. Assim, tem-se a conversão daquilo que é produzido na academia em números e a consequente atribuição de um prazo de validade a essa produção, prazo este que corresponde ao intervalo das avaliações realizadas pela CAPES e que torna descartável o que outrora foi construído.

Na medida em que tal processo de avaliação é utilizado também, como já exposto, para a distribuição de recursos financeiros pelas agências de fomento, tem-se configurado o quadro propício para o desenvolvimento do produtivismo acadêmico. Nesta conjuntura, todas as práticas são válidas para alcançar determinado

número de publicações, o que acaba propiciando, como sinalizam Freitas (2011) e Rego (2013), os plágios, as trocas de co-autorias, a competição entre os docentes, bem como o comprometimento do que é produzido, seja por uma fragilidade teórica seja pela não obediência do tempo de maturação do estudo realizado.

A medida cotidiana do produtivismo tem sido o próprio currículo Lattes, onde a partir do número de publicações e da consequente extensão do currículo, os docentes pesquisadores são avaliados como produtivos, e, portanto, como “bons profissionais”, configurando o Lattes como um dispositivo de controle dentro dessa lógica produtivista.

Até aqui nos referimos aos ideais de um ensino que se pretende coeso, contínuo, inteiro. Advertimos que esses são os conceitos matemáticos, estruturalmente elimináveis. Assim é o ensino do professor que se subtrai como sujeito e não se interroga sobre as exigências acirradas de uma produtividade desmedida. Há de se contar um tempo para compreender que ao eliminar o sujeito do ensino está-se eliminando a enunciação que produziu o enunciado, a transmissão de um ensino que visa o deslocamento do sujeito pela via da linguagem.

Ali onde o sujeito é produto da rede discursiva, de um significante a outro, vendo-se confrontado com exigências como a de publicações ditas científicas, encontra com seu ideal despedaçado pelo Outro que lhe interroga sobre seu desejo de ensinar. Um desejo que desde Freud é encaminhado pelas mãos do amor, do amor de transferência de onde Lacan instituiu o desejo do analista que ao se estender ao desejo de quem ensina, bem pode ser lido como possibilidade de um tipo de transmissão na universidade, que é a do significante.

Em um mundo de fala, a letra dá sustento ao significante que por sua própria condição busca significação no campo do Outro e nesse percurso deixa resto, com o qual se constitui o inconsciente.

Esta formulação indica que para estarmos no mundo, o discurso nos impõe de saída uma aposta: cara ou coroa? Que queres? O que é possível saber?

Nesse ponto de nosso trabalho, nos referimos a Freud (1915) sobre a premissa do recalque primevo instituir o inconsciente, o qual Lacan escreve como Outro, indicando sua condição e lugar de linguagem para o humano, que é a condição própria do equívoco que não dá lugar a uma certificação de mensagem correta, apaziguadora, inequívoca, que possa assegurar um saber todo.

Ao acompanharmos Lacan (1986) em sua premissa sobre o inconsciente ser estruturado como uma linguagem faz-se preciso situar ainda a relação do sujeito ao objeto a, causa de desejo, e ao significante, a fim de compreender que os sonhos, sintomas, chistes etc., são uma representação do inconsciente freudiano e não o próprio. Nas palavras de Lacan (1986, p. 32):

No sonho, no ato falho, no chiste – o que é que chama atenção primeiro? É o modo de tropeço pelo qual eles aparecem. Tropeço, desfalecimento, rachadura. Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. Freud fica siderado por esses fenômenos, e é neles que vai procurar o inconsciente. Ali, alguma outra coisa quer-se realizar – algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. O que se produz nessa hiância, no sentido pleno do termo *produzir-se*, se apresenta como *um achado*. É assim, de começo, que a exploração freudiana encontra o que se passa no inconsciente.

O que Lacan (1986) nos diz da elaboração que Freud (1901) nos apresenta sobre o funcionamento do aparelho psíquico é que as pulsões são investidas em torno de um vazio em constante movimento, no ir e vir sem objeto cujo resultado é sempre uma insatisfação. Isso porque a expressão primeira do ser falante, o grito, quando tomado pelo outro do mundo tem destino de ser interpretado pelas palavras do Outro. Quer dizer que como ao campo do Outro falta ao menos um significante que diga do desejo do sujeito, do seu pedido, este tem como destino uma condição desejante que buscará, ainda

que parcialmente, se satisfazer com aquilo que o outro lhe dá na falta de uma resposta que seja última.

De acordo com Rocha (2003, p. 117), “[...] a questão do desejo daquele que ensina, referência que, evidentemente, é mais do que análoga à clínica psicanalítica, àquilo que opera no tratamento, o desejo do analista”. Dessa maneira o desejo daquele que ensina opera na mesma estrutura que àquela fundante do sujeito, como desejante.

Um sujeito inexistente que advém da convocação do recalque primevo, S1, que numa operação lógica se engancha no campo do Outro, campo de linguagem. No campo do sujeito, o Eu aparece já como efeito de sentido, dado seu caráter de alienação, mostra da não possibilidade de dizer tudo o que se passa, posto que o campo pulsional é marcado justamente pelo objeto causa de desejo, pela falta de um objeto que promova a totalidade. Na contramão do método que visa produtividade, o ensino agenciado por um psicanalista leva em conta o fato da sociedade ter sido instituída a partir de exigências de renúncia pulsional, encarnadas em duas proibições, a saber, não cometer o incesto e, não matar o pai. Desse modo é que viemos ao mundo, com o peso de uma dívida simbólica que será cobrada a cada passagem pela castração. O que ora mostramos é o impossível de uma vida sabida *a priori*, contínua, linear, harmônica, sem angústia. Rocha (2003) lembra a lição que Freud (1908) nos ensinou sobre ser na puberdade que o sujeito é chamado a assumir a responsabilidade por sua vida, por seu sexo. Esse mesmo autor menciona que Lacan, sobre a premissa de Piaget sobre maturação, trata tal maturação como “maturação do objeto a”, ou como ele diz, “maturação da angústia”. Ao situar uma temporalidade, Lacan indica o cume da angústia de castração como o da entrada do Outro

como real, a denunciar o furo, o descontínuo, o desarmônico, a incompletude do saber.

No Seminário 11 – os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, Lacan (1986) lança mão do conceito de pulsão – *Trieb*, do inconsciente como sexual, para se servir dessa formulação e encaminhar um desenvolvimento sobre a transferência se prestar à atualização da realidade sexual, quando o sexual mostra sua cara sob a forma de amor, um amor que pode ser um operador a serviço da transferência. De acordo com Lacan (1986), quando o sujeito se faz amar pelo outro, incorre numa brecha que por intermédio do investimento libidinal, também se faz ouvir, se faz ver, se faz chupar, se faz cagar, se faz buscar uma resposta no Outro.

Quando barrado por sua castração, o lugar do sujeito é entre dois significantes, num cavo, um lugar vazio que tem a possibilidade de amparo no saber do Outro. Nessa esfera, quando um professor dirige seu ensino sem dele se excluir, sem pretender responder a tudo, concede ao aluno introduzir uma questão que não está ditada pelo saber científico, uma questão que o antecede como sujeito, e diz respeito a sua condição desejante. Contudo, a falta de uma ancoragem que já esteja pronta e sirva em dar uma resposta antecipada, gera angústia e talvez este seja justamente o preço que a ciência se nega a pagar.

De outro lado, quando se pretende ensinar, mais especificamente, transmitir o que está em questão que é a falta, falta de um saber totalizante, o discurso do analista mostra que a direção que devemos tomar no ensino é a de proporcionar a inclusão do saber inconsciente como o que determina o lugar do sujeito na cultura.

### 3 CONCLUSÕES

O caminho que fizemos no presente artigo mostra como o ensino, num funcionamento de saber constituído distancia-se do

sujeito, sujeito do inconsciente, estruturalmente marcado por uma falta que não pode ser tamponada.

As práticas em educação que atualmente vigoram baseiam-se em um sistema de recompensas e punições, similar ao que está presente em muitas empresas que pretendem gratificar seus funcionários ao atingirem as metas estabelecidas. No âmbito acadêmico, os ganhos e as perdas para os docentes incidem sobre a possibilidade de realizarem progressões em suas carreiras, em receberem financiamentos e bolsas para projetos de pesquisa, em manterem seu status acadêmico (de professor da pós-graduação, por exemplo) e até mesmo de serem vistos como “os bons profissionais” por seus pares.

A lógica do produtivismo acadêmico vem de encontro a esta conjuntura, enquanto expressão tanto do atravessamento de princípios do mercado no ambiente universitário, quanto das constantes e cada vez maiores exigências de órgãos como a CAPES, responsável atualmente por avaliar o sistema de pós-graduação brasileiro. Esse contexto tem favorecido uma corrida desenfreada por publicações, cujo quantitativo tem sido o principal meio de avaliação dos programas de pós-graduação e dos docentes a eles vinculados.

Considerando o fato de que muitos desses docentes executam atividades também na graduação e considerando o processo de reestruturação e expansão das IFES ocorrido mais ou menos entre 2003 e 2012, temos a configuração de um quadro de intensificação do trabalho docente, na medida em que os acréscimos numéricos de alunos, vagas e cursos não foram seguidos de um proporcional contingente de docentes e técnicos administrativos. Combinado a estes fatores, tem-se a própria pressão por escrever e publicar em periódicos que tenham também boa avaliação na base Qualis.

Assim, a intensificação do trabalho docente vem sendo um dos efeitos das práticas universitárias atuais, a exemplo do produtivismo acadêmico, que apesar de repercutir muitas vezes sobre a

saúde física e psíquica dos docentes, conta com a submissão, por vezes cega e desprovida de questionamentos, destes trabalhadores.

Ocorre que a economia psíquica travestida em obediência não é sem consequências, na medida em que quando a lógica do produtivismo acadêmico é perpetuada sem questionamentos, tem-se o seguimento de um padrão, seja o da publicação, seja o da avaliação, o que contribui para a disseminação de um saber acadêmico, que tem a pretensão de ser totalizante e exigente em relação aos profissionais que dele se ocupam.

Em linhas gerais, o espaço acadêmico, cada vez mais, tem privilegiado o ensino e a pesquisa que podem ser vistos como a expressão máxima do saber acadêmico, saber este que possui bases próprias e fechadas e que é apropriado como portador das respostas. Enquanto o saber, no contexto universitário, é um fator de hierarquia, onde a diferença de percursos entre discentes e docentes ou mesmo apenas entre os docentes é situada no eixo “melhor/pior”, a psicanálise institui o *gradus* como o que estabelece essas relações (LACAN, 2003).

Ao propor os princípios de sua Escola, Lacan (2003, p. 243) adverte sobre “[...] o psicanalista só se autorizar de si mesmo [...]”, sendo que garantido pela Escola, entendendo garantia como um reconhecimento por parte da instituição àquele que, com o seu trabalho, sua iniciativa, garante o nome da Escola. Assim, não devemos confundir garantia com certeza, saber fechado, ao contrário, essa garantia deve permitir a entrada da possibilidade de equívoco quando se trata do exercício de um trabalho, seja na instituição psicanalítica como a Escola instituída por Lacan, seja na instituição universitária.

A ideia de *gradus* permite justamente que no funcionamento de um trabalho como é o da transmissão apareça a diferença, que marca a posição que cada um ocupa na rede discursiva, por seu percurso de trabalho, que inclui o saber como o que move o desejo

de ensinar, um ensino feito com palavras, efeito de linguagem que produz um discurso deslocado do efeito de sentido, uma vez que as palavras que compõe a fala advém do Outro (LACAN, 2003).

Por fim, acreditamos ter apontado nossa tentativa quanto a tomar o lugar de quem ensina como aquele, de causa de desejo, “a”. Submetidos ao discurso que organiza o laço social que tem S1 no lugar de agente, nos cabe manter a questão relativa ao desejo como desejo de saber, um saber inconsciente, um saber por vir, a cada vez. Trata-se da falta que representada pelo falo, aparece positivada como um “eu tenho” em contrapartida ao “você não tem”. A função de quem ensina, análoga à função do analista, é manter suspensa a questão do saber, já que no mundo de linguagem não há como ser completo, como saber do sexual.

Somos confrontados com o outro sexo num mundo de linguagem, e nessa dimensão nos inscrevemos numa estrutura feita de significantes, através dos quais emerge o sujeito que na mesma visada deixa seu rastro. Ao dirigir seu pedido ao outro, ao professor, ao analista e sabe lá Deus a quem mais, o *parlêtre*, o que ele quer é que o Outro lhe revele um saber sobre a falta que acarreta sua divisão. Se no lugar de recepção desse pedido estiver o analista, seu discurso – pelo desenvolvimento aqui apresentado – podemos supor uma possibilidade da produção de outro significante. A possibilidade de produzir outro S1.

De todo modo, não é fácil, não é para qualquer um segurar o cajado da direção da cura, manejar com a transferência. O caminho que Freud construiu nos mostra o alto custo em angústia, quando se sente a passagem do saber inconsciente. Quanto a isto, Lacan (1986) dirige nossa atenção para o fato da alienação incluir o semelhante para o sujeito na construção da própria imagem, que é fundada nos alicerces do ideal de completude, do saber, do amor, e advertir que as posições de analista / analisante são assimétricas,

mediadas pelo Outro. Acreditamos que é daí que deve operar o desejo de quem ensina, fazer sua prática consistir em um desejo por vir, um desejo que coloca em funcionamento os significantes que comandam o desejo do sujeito pesquisador.

Rocha (2003, p. 125) assinala e articula nuances que estão presentes tanto na clínica como no ensino e mostra que sempre se trata do mesmo, de que, “o psicanalista que ensina, tem conceitos a ensinar”. Quer dizer, a questão estrutural é a mesma, é a de convocar o sujeito a desejar e estar ao seu lado para caminhar tal percurso fazendo jus à transferência necessária, à transmissão. O desejo de quem ensina é tecido por uma prática que não cessa de se dirigir ao Outro e isso faz diferença abissal com o que pretende o discurso da ciência: uma produção rápida e em série, que não se importa se há ou não sujeito que ainda faça mover o desejo de saber.

Concluimos nosso artigo afirmando a urgência em se incluir o desejo de quem ensina em seu ensino, essa é a cara contribuição que a psicanálise dá à educação, pois se trata de condição para a entrada do sujeito no circuito desejante. O professor ao ter em consideração que o saber que interessa é o saber do Outro, submete-se à linguagem que na articulação significativa encontra possibilidade de alguma enunciação. O que Lacan nos mostra é que o mestre é o significante, e, aquele que opera aí, o analista, o professor, é quem deve operar com o desejo, ressaltar a divisão, ensinar nada (ROCHA, 2003, p. 129), esvaziar-se de sua dimensão imaginária para que na transferência posta em ato, a cada tentativa do sujeito se substantivar, o ser falante encontre com um corte que lhe enseje ainda querer saber Outra coisa.

## PSYCHOANALYSIS CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL PRACTICES

### ABSTRACT

It is proposed a communication that allows reflecting on what consequences are brought to the university knowledge by the fact that the psychoanalytic speech currently occupies in college education institutions a space for discussion with the university speech. It is aimed to make a theoretical reflection through a bibliographical research of the available registers in books and articles, where the researcher proposes not only to reproduce the material found over the educational theme, but to work based on the issues raised on spaces of supervised clinic practices and extension, using the study that establishes a relation to the fragments of the everyday life of the subject, collected of his speech and, therefore, impossible to be limited to a pre-established field. It is warned that the structural distance between the teaching that interests to the science – that works in a productive logic, with established goals by governmental devices, such as the Ministry of Education (MEC), and that institutes an ideal teacher profile, polyvalent and flexible that dispenses enunciation – and the teaching that interests to a psychoanalyst that puts his desire of desiring as an agent of a teaching, it means, beyond including the transference by the assumption of knowledge way, teaches concepts that promote a break with the Cartesian conception of science. It is presented the possible ways for the teaching that does not exclude knowledge that is not all learnt and therefore designed as transmission that determines the speaker's life, a knowledge that lacks itself, or rather a knowledge that knows itself, that is the unconscious knowledge. It is concluded with the assertive that when teaching provides displacements, it is possible to confront the desire to teach.

**Keywords:** Psychoanalysis; Teaching; Transmission; Desire; Knowledge.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 1951. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Para que serve a avaliação da Capes**. Brasília: CAPES, 2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_18\\_07\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_18_07_07.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano nacional de pós-graduação – PNPg 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg\\_Miolo\\_V2.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPg_Miolo_V2.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2016

DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

FREITAS, M. E. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 1158-1163, 2011.

FREUD, S. A pulsão e suas vicissitudes. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**: (Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago, 1915. p. 137-162.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**: (Vol. XVIII). Rio de Janeiro: Imago, 1920. p. 17-85.

FREUD, S. O eu e o isso. In: \_\_\_\_\_. **Obras Completas**: (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1923. p. 23-83.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: \_\_\_\_\_. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995. p. 238-324.

LACAN, J. **O Seminário – Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

LACAN, J. **O Seminário – Livro 17**: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

LACAN, J. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 248-264.

LACAN, J. Radiofonia. In: \_\_\_\_\_. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1970. p. 400-448.

LÉDA, D. et al. Crise econômica e interiorização na UFMA: repercussões sobre o trabalho docente em alguns campi do continente. In: SEMINÁRIO DA REDE UNIVERSITAS, 14, 2016, Maringá. **Anais...** Maringá, 2016. p. 733-748.

MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 325-346, 2014.

RIBEIRO, C. V. S.; DANTAS, R. O.; SILVA, S. C. A expansão da educação superior nas IFES: repercussões no trabalho docente. **Cocar**, v. 8, n. 16, p. 81-93, 2014.

RIBEIRO, C. V. S.; MANCEBO, D. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia**: ciência e profissão, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013.

ROCHA, A. C. O ensino e o objeto – Anotações à margem do Seminário A Angústia. In: TEMPO FREUDIANO (Org.). **O Seminário de Lacan: Travessia (A angústia)**. Rio de Janeiro: Tempo Freudiano Associação Psicanalítica, 2003. p. 115-130.

SOUSA, A. P. R.; COIMBRA, L. J. P. A “democratização” do ensino superior em tempos neoliberais: uma análise sobre o processo de expansão da UFMA via REUNI. In: VII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 7, 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2015. p. 1-12.

Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-democratizacao-do-ensino-superior-em-tempos-neoliberais-uma-analise-sobre-o-processo-de-expansao-da-ufma-via-reuni.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

## MINICURRÍCULOS

**Valéria Maia Lameira:** Psicanalista, Membro da Escola de Psicanálise do Maranhão, Dra. em Teoria Psicanalítica pela UFRJ, Professora Adjunto IV, Pesquisadora CNPQ, Coordenadora do Projeto de Extensão Escuta, do Grupo de Pesquisa Laço Social e Supervisora de Estágio em clínica psicanalítica da Universidade Federal do Maranhão.  
valeriamlameira@gmail.com

**Samiris Costa da Silva:** Discente de Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão, bolsista do Observatório da Educação (OBEDUC) pelo grupo de pesquisa “Trabalho Docente na Expansão da Educação Superior”, bolsista voluntária do Projeto de Extensão Escuta e do Grupo de Pesquisa Laço Social.  
samiris.cs@gmail.com