

Artigo

Inibição pedagógica: uma relação ao saber afetada pela angústia. Un estudo de caso em natação

Matthieu Laugier

Resumo. Com base num estudo de caso, esta pesquisa questiona as razões para a não utilização de certas competências profissionais por um professor (PE) no contexto do ensino da natação. Inscrita numa perspectiva de investigação clínica orientada pela psicanálise, explora as manifestações do inconsciente no trabalho que afeta esta relação com o saber. Os dados foram recolhidos através de entrevistas de investigação clínica. A análise interpretativa do discurso do sujeito traz à luz várias causas inconscientes para a não utilização de competências profissionais, ligadas aos conceitos de inibição e angústia. A identificação de uma relação com o saber afetado pela ansiedade abre uma reflexão mais ampla sobre a consideração e gestão dos efeitos em situações profissionais.
Palavras chave : relação com o saber; natação; psicanálise; inibição; angústia.

Inhibición pedagógica: relación con los conocimientos afectados por la ansiedad. Estudio de caso de natación

Resumen. A partir de un estudio de caso, esta investigación se pregunta por las razones de la no utilización de determinadas competencias profesionales por parte de un profesor de escuela en el contexto de la enseñanza de la natación. Inscrita en una perspectiva de investigación clínica orientada por el psicoanálisis, explora las manifestaciones del inconsciente en funcionamiento que afectan a esta relación con el conocimiento. Los datos se recogieron mediante entrevistas de investigación clínica. El análisis interpretativo del discurso del sujeto saca a la luz varias causas inconscientes de la no utilización de las competencias profesionales, vinculadas a los conceptos de inhibición y ansiedad. La identificación de una relación con el conocimiento afectada por la ansiedad abre una reflexión más amplia sobre la consideración y la gestión de los afectos en las situaciones profesionales.
Palabras clave : relación con el conocimiento; natación; psicoanálisis; inhibición, ansiedad.

Pedagogical inhibition: a relationship to knowledge affected by anxiety. A case study in swimming

Abstract. Based on a case study, this research questions the reasons for the non-use of certain professional skills by a school teacher in the context of teaching swimming. Inscribed in a clinical research perspective oriented by psychoanalysis, it explores the manifestations of the unconscious at work that affect this relationship to knowledge. Data was collected through clinical research interviews. The interpretive analysis of the subject's speech brings to light several unconscious causes for the non-use of professional skills, linked to the concepts of inhibition and

* Doutor em Ciências da Educação. Professor adjunto na Universidade de Franche-Comté, Besançon, França.
E-mail: matthieu.laugier@univ-fcomte.fr

anxiety. The identification of a relationship to knowledge affected by anxiety opens up a broader reflection on the consideration and management of affects in professional situations.

Keywords: relationship to knowledge; swimming; psychoanalysis; inhibition, anxiety.

L'inhibition pédagogique : un rapport au savoir affecté par l'angoisse. Une étude de cas en natation

Résumé. À partir d'une étude de cas, cette recherche interroge les raisons du non usage de certaines compétences professionnelles par un professeur des écoles dans le cadre de l'enseignement de la natation. Inscrite dans une perspective clinique de recherche orientée par la psychanalyse, elle explore les manifestations de l'inconscient à l'œuvre qui affectent ce rapport au savoir. La réalisation d'entretiens cliniques de recherche a permis le recueil des données. L'analyse interprétative de la parole du sujet fait émerger plusieurs causes inconscientes au non usage de compétences professionnelles, liées aux concepts d'inhibition et d'angoisse. L'identification d'un rapport au savoir affecté par l'angoisse ouvre à une réflexion plus large sur la prise en compte et la prise en charge des affects en situation professionnelle.

Mots clés: rapport au savoir; natation; psychanalyse; inhibition; angoisse.

No âmbito da polivalência que caracteriza a profissão de professor¹, parece existir uma defasagem entre « a polivalência formal e a polivalência real » (Baillat et al., 2001, p.124). Este hiato revela uma resistência ao ensino de certas disciplinas, entre as quais a Educação Física². Embora as causas contextuais, ou seja, as razões objetivas ligadas à atividade profissional (condições de exercício, formação continuada, prescrições institucionais, etc.), possam vir a explicar esta constatação, não parecem poder explicá-la totalmente. A relutância de alguns professores para ensinar educação física (EF) parece também estar ligada a uma dimensão mais estrutural, uma noção entendida como « um conjunto de elementos psíquicos co-variantes tais que articulam o sujeito e a sua própria relação com o gozo » (Doucet, 2001, p. 116). No contexto da educação física, o ensino da natação, em particular, pode assumir um estatuto especial devido à relação única que o ser humano pode desenvolver com o meio aquático.

Por conseguinte, alguns professores de Educação Física entrevistados durante uma ação de formação continuada sobre « natação » salientaram as dificuldades inerentes ao ensino desta disciplina. Expressaram um sentimento de ineficácia: « *os alunos não progredem comigo*³ ».

Esta constatação pode surpreender, tendo em vista o contexto em que esta atividade é ensinada na Educação Física, onde o número de alunos é reduzido e a atividade é supervisionada⁴ e organizada em projetos educativos. De fato, o ensino da natação não parece ser uma tarefa impossível em si mesma. Assim, pode-se levantar a questão das possíveis causas desta forma de inibição de ações profissionais de certos professores de Educação Física, que um deles ilustra com a seguinte formulação: « *Falta-me desenvoltura pedagógica* ». O estudo das causas deste embaraço professoral instruiria o domínio das ciências da educação quanto às questões relativas ao desenvolvimento de competências profissionais.

Fazendo eco ao « efeito professor » (Bressoux, 1994) - o efeito sobre os alunos das escolhas didáticas e pedagógicas do professor - ou do « efeito professor », ou seja, « o impacto subjetivo da ligação de inconsciente a inconsciente entre um professor e um aluno » (Montagne, 2017, p.

¹ O « *professeur des écoles* » será aqui chamado de PE. No sistema francês, o termo « *professeur des écoles* » é o nome dado ao professor responsável por alunos com idade entre 3 e 11 anos. É o professor polivalente (sem especialização em área definida), que ensina todas as matérias escolares estabelecidas no currículo.

² O termo « educação física e esportiva » será aqui chamado de EF.

³ As partes entre aspas e em itálico são falas dos PEs apresentadas e registradas durante os grupos focais (*focus groups*) e entrevistas individuais.

⁴ Circular nº 2017-127 de 22-8-2017 relativa à organização do ensino de natação na escola.

267), não poderíamos também pensar que as dificuldades profissionais de alguns PEs são causadas por uma relação afetada com o significante « natação », uma espécie de « efeito do saber »? O embaraço em mobilizar competências profissionais⁵ em natação não poderia ser tomado como sintoma de algo impossível de enfrentar? A situação do ensino da natação se inscreveria, assim, naquilo que Mendonça Filho (2001) designa por « categoria do impossível » para caracterizar a situação educativa.

Trata-se então de identificar quais seriam, se houver, as causas subjetivas desse impossível « em si », essa espécie de confronto com o Real que impediria certos PEs, afetados por essa atividade, de usar de todas as suas habilidades profissionais. Essa perspectiva permitiria questionar de uma nova maneira o conceito de relação ao saber (Beillerot, 1989).

A estrutura epistemológica usada neste estudo é a da psicanálise, que visa encontrar a causa subjetiva e insubstancial do comportamento sintomático em um sujeito.

A pergunta de pesquisa deste estudo, portanto, concentra-se nas causas inconscientes que podem prejudicar o uso das habilidades profissionais e impossibilitar o progresso dos alunos em natação.

Este estudo será baseado em uma metodologia clínica de coleta e interpretação da palavra falada. A perspectiva etiológica da clínica visa identificar e compreender a causa dos embaraços vividos por um sujeito, refutando a lógica do óbvio que, nesse caso, atribuiria a falta de progresso dos alunos a causas puramente racionais. Um estudo de caso mostrará que uma PE, Zoé⁶, que ensina natação, tem « razões verdadeiras » (Montagne, 2021), ou seja, « motivos decorrentes de sua estrutura psíquica » e traços de sua realidade subjetiva - *Realität* -, que a levam a se inibir em suas ações profissionais. As causas do seu constrangimento parecem encontrar-se em diferentes níveis, refletindo o postulado freudiano que liga inibição, sintoma e angústia.

Questionar esse fato e considerar como ele poderia ser levado em conta ilustraria a ideia de uma psicanálise envolvida (Castanet, 2014), ou seja, uma psicanálise implicada na compreensão e no controle de um fato social, neste caso, a questão de aprender a nadar, analisando o bem-estar psicológico dos professores à beira das piscinas.

1. Estrutura teórica

Este estudo, baseado na psicanálise, fundamenta-se nos escritos de Freud e nos ensinamentos de Lacan. A psicanálise é definida como a análise do comportamento humano com base na existência do inconsciente. A escolha da clínica analítica permite centrar-se no professor como sujeito.

1.1. Sujeito

Para a psicanálise, o sujeito é o do inconsciente e do desejo. « O sujeito portanto, surge do discurso ou dos atos⁷ de um ser humano por meio do efeito de significação subjetiva, ou seja, o eco afetivo produzido por um discurso ou um ato sobre o ouvinte ou observador » (Montagne, 2020). O sujeito é, portanto, o ser humano na medida em que algo nele provoca um

⁵ Referencial de competências profissionais dos ofícios professorais e de educação. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

⁶ Utilização de pseudônimo a fim de garantir anonimato.

⁷ Para a psicanálise, um ato é um « movimento » (Freud, 1926), que difere de uma ação pelo fato de ser um salto para o simbólico e por provocar um « efeito de atravessamento » (Labridy, 1997) naquele que o faz.

impacto sobre algo nos outros. E este algo não é perceptível de maneira consciente nem pelo autor nem pelo receptor.

Em outras palavras, quando um PE experimenta e relata dificuldades no ensino de natação, isso pode ser percebido pela pessoa que o escuta ou o observa como o significante de algo do seu inconsciente que surge na sua realidade. Ele pode não ter percepção nem controle sobre « isto », mas « isso » é percebido pelo outro e significa sua posição como sujeito.

O sujeito, dividido entre consciente e inconsciente, é dividido por suas estruturas subjetivas. Freud (1923) as organizou em três instâncias - o id, o ego e o superego - cujas interações determinam a vida psíquica do sujeito.

O id refere-se ao impulso baseado na ausência de restrição moral ou social.

O ego corresponde à autoridade da representação, ou seja, a forma imaginária como o sujeito se percebe na realidade social.

O superego é a autoridade psíquica responsável pela internalização dos deveres e proibições sociais e familiares.

Na continuidade de Freud, Lacan (1963) propôs um quadro de organização da estrutura do psiquismo em que os conceitos do Real, do Simbólico e do Imaginário se articulam.

O Imaginário refere-se a imagens, representações e identificações. O Simbólico corresponde à instância psíquica responsável pela linguagem e pelos efeitos de organização da relação entre as palavras que um sujeito emite e recebe nas suas relações com os outros. O Real não é a realidade. Ele designa aquilo com que o sujeito se depara e se confronta no que vive ou experimenta. O « Real é o impossível » (Lacan, 1963) de imaginar ou de expressar, deixando o sujeito sem saber sobre aquilo pelo que passa. Nesta pesquisa, ele parece surgir quando da confrontação ao ensino da natação e vir a perturbar o imaginário de alguns PE a ponto de os deixar sem palavras sobre « isso ».

1.2. Sintoma

O sintoma é o sinal visível de que algo que está errado com um sujeito. Em psicanálise, ele corresponde a uma formação inconsciente que atesta (de) um conflito psíquico da pulsão. A pulsão pode ser definida como um impulso psíquico cujo objetivo é pôr fim a uma tensão criada pelo desejo de obter uma satisfação plena (Freud, 1915).

Para os fins desta pesquisa podemos pensar que o que faz sintoma para o sujeito, neste caso, a falta de eficiência no ensino de natação, teria uma causa de origem pulsional.

Se por um lado o sintoma exprime uma « rejeição » pelo ego de certos impulsos experimentados como prejudiciais ao sujeito, ele também possibilita a manutenção de um relacionamento com o impulso reprimido. Em outras palavras, o sintoma deve ser visto como uma formação de compromisso resultante da repressão de um conflito psíquico ligado à oposição entre a proibição e a realização de parte do desejo. Neste sentido, o fato de os alunos não progredirem na natação pode ser visto tanto como um sinal de impulsos reprimidos quanto como um meio de permitir essas dinâmicas pulsionais.

Assim, o sintoma é um « sinal de sofrimento » mas, ao mesmo tempo, traz um certo contentamento. Há, portanto, um duplo « benefício do sintoma » : o « primário », que consiste em evitar o confronto direto com o conflito psíquico, e o « secundário », na medida em que, uma vez instalado, o sintoma pode proporcionar um « rendimento de satisfação » (Lacan, 1963). Em outras palavras, um sujeito poderia encontrar algum benefício no fato de viver uma situação desagradável. Assim, se a falta de progresso dos alunos na natação pode ser vivida

como um desprazer para alguns, não poderia também ser vivida como uma satisfação para outros PE?

Em suma, o sintoma deve ser considerado em termos da sua função na estrutura subjetiva do sujeito. Como nos lembra Doucet (2000, p.32): « o sintoma não é mais considerado como sinal de uma disfunção, mas como uma marca própria ao sujeito que o carrega. O sintoma tem um sentido, um significado, é uma mensagem ».

1.3. Inibição

O termo inibição é, de uma maneira geral, entendido como a limitação normal de uma função. Portanto, quando um PE diz que não consegue desempenhar sua função de professor como gostaria, em referência às habilidades profissionais, isso pode ser interpretado como um sinal de inibição profissional.

Na psicanálise, a inibição é a expressão de uma limitação de uma função do ego que pode ter origens muito diferentes. Para Freud (1926), o desencadeamento de uma inibição é contextual: o que o sujeito vivencia no presente o remete a uma situação traumática do passado que não pôde ser elaborada e que por isso, ele não quer mais ter nada a ver com ela.

Trazendo-a para o contexto da atuação, será que não poderíamos pensar que a incapacidade de alguns PEs de avaliar o nível de seus alunos, dizer-lhes o que fazer, instruir-lhes corretamente ou de adaptar seu ensino em função das necessidades, pode ser resultado de uma inibição? O que será que a atuação traz como confrontação a esses PEs que os leva a uma inibição no seu ensino? O que não querem eles reencontrar?

Se a inibição é um mecanismo de defesa que desencadeia o desenvolvimento de sintomas, ela também pode ser vista como um processo dinâmico que organiza a atividade psicológica, « a pessoa inibida vive no presente condicional [...] do que ela poderia ou podia ter feito » (Assoun, 2014, p.49). Freud prossegue: « muitas inibições são claramente renúncias de uma função, motivada pelo fato de que o seu exercício provocaria um desenvolvimento de angústia » (Freud, 1926, p.90). A angústia refere-se a um estado caracterizado pela expectativa do perigo e pela consequente preparação para ele, mesmo que seja desconhecido », enquanto que o medo « pressupõe um objeto definido do qual se tem medo » (Freud, 1926, p.172).

Ao fazer emergir este nó entre inibição e angústia, a inibição pode ser interpretada como um sinal de alarme, ou seja, uma tática para evitar a angústia na forma de uma antecipação.

Por conseguinte, alguns PEs não se permitem ser capazes, ou serem atores ativos dos progressos dos seus alunos, porque a aplicação de soluções eficazes os colocaria em situação de ter de enfrentar a sua angústia?

1.4. Relação com o saber

O conceito de relação com o saber é objeto de várias abordagens plurais. As abordagens sociológica (Bourdieu, 1976), antropológica (Chevallard, 1992) e psicossociológica (Charlot, 1997) revelam ancoragens teóricas distintas, mas com uma perspectiva comum, a de compreender melhor um sujeito envolvido em processos de ensino e de aprendizagem.

No campo da clínica, o conceito de relação com o saber, abordado do ponto de vista do sujeito psicológico, é entendido como uma relação entre o sujeito e o seu próprio desejo. « A relação com o saber é uma conexão que não padroniza o conhecimento, é antes uma conexão entre um sujeito e um objeto » (Beillerot, 1989, p.67). Nesta definição, o saber é um objeto de

desejo. Enquanto meio de investimento afetivo e pulsional, ele é aquilo em que e através do que a pulsão busca atingir seu objetivo, ou seja, uma satisfação. Em outras palavras, a relação com o saber deve ser entendida como o valor afetivo, o *quantum* freudiano de afeto, que um sujeito atribui ao conhecimento e, por extensão, ao ato de ensinar.

Isto significa que os atos de ensino e de aprendizagem não podem ser concebidos apenas do ponto de vista de uma racionalidade externa, que excluiria os sujeitos, as suas histórias de vida, as suas relações íntimas com a atividade transmitida no treinamento e no formador. Focar nos efeitos do inconsciente em ação no ensino da natação permitiria trazer à tona os afetos que compõem essa relação com o saber.

2. Estrutura metodológica

2.1. O método clínico

O termo « clínica », do grego *klinikê* « aquilo que é feito junto ao leito dos enfermos », gradualmente se afastou do campo médico para se estender aos campos da psicologia e, depois, da educação e do treinamento.

A abordagem clínica (Revault d'Allonnes, 1989, p. 20), uma « posição metodológica ou mesmo epistemológica » para a construção do conhecimento, emerge assim que « se coloca a questão do sujeito ou, mais precisamente, a da subjetividade, do seu lugar no campo social e da sua relação complexa com o funcionamento social ». Nesta pesquisa, a estrutura clínica nos permitirá estudar a singularidade do caso de Zoé na forma como sua relação com o saber é exposta quando ela fala sobre o que está vivenciando.

Blanchard-Laville (1999) apresenta a abordagem clínica de orientação psicanalítica. Esta é definida como « uma abordagem sensível às verdades do inconsciente, ao caráter pulsional das escolhas existenciais e aos conflitos de identificação », permitindo uma melhor compreensão dos « impasses e sucessos na transmissão do conhecimento [...] e [indicando] maneiras de melhorar situações difíceis » (Danvers, 2010, p.110). Portanto, há um interesse em dar a um PE a oportunidade de falar, quando ele enuncia uma dificuldade profissional. Analisar o que ele tem a dizer nos permitirá identificar um pouco do que acontece independentemente deles e da sua origem.

Essa estrutura metodológica exige que consideremos o lugar ocupado pelo pesquisador. A interação e o ajuste constante que o pesquisador mantém com seu objeto de pesquisa, representado por outro sujeito, exigem que o pesquisador seja levado em conta, conferindo à abordagem clínica a sua especificidade. Neste sentido, a relação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa não deve ser negligenciada. Na metodologia escolhida aqui, a subjetividade do pesquisador foi também levada em conta através : das impressões do pesquisador ao final das entrevistas, da análise dos significantes identificados na leitura das transcrições e da apresentação dos resultados a outros pesquisadores. O objetivo sendo de trabalhar no sentido da ideia de « objetividade relevante » (Pourtois & Desmeth, 2007), levando em conta o pesquisador e explorando a sua subjetividade.

2.2. A coleta de dados

Esta pesquisa apoia-se na realização e na análise de entrevistas, encontros face a face entre um sujeito e um pesquisador, nos quais este último, com uma atitude deliberadamente a mais

neutra possível, procura descobrir os desejos e as resistências que influenciam o comportamento de um sujeito (Yelnik, 2005) numa dada situação (ensino de natação). O papel do pesquisador consiste em estimular o sujeito e facilitar a sua fala, privilegiando perguntas abertas e limitando o número destas. O objetivo é organizar esses encontros de modo a induzir ou direcionar o mínimo possível as respostas do entrevistado, para garantir que elas reflitam fielmente a sua subjetividade.

Tudo o que o sujeito diz e não diz é de interesse do pesquisador, que é mobilizado pela e na troca, atento à dimensão significativa das respostas do sujeito. A atenção do pesquisador está voltada para os fatos, os julgamentos, os sentimentos evocados e as associações de ideias, mas também para a maneira como o sujeito os expressa. Desta forma, repetições, palavras ambíguas e erros linguísticos são notados e considerados como um traço de « Lalangue », neologismo proposto por Lacan para esclarecer « o fato de que em todo discurso há uma proporção de palavras que não foram escolhidas e que revelam uma parte do inconsciente do falante » (Montagne, 2014, p.129).

As falas dos sujeitos foram coletadas durante quatro entrevistas de 45 minutos cada, que foram gravadas e transcritas na íntegra. A sequência de entrevistas foi organizada em afunilamento, entendendo-se como uma focalização progressiva na pergunta central da pesquisa.

Antes da primeira entrevista, foi apresentado ao sujeito o tema da pesquisa (determinantes subjetivos no ensino da natação), bem como os elementos metodológicos e éticos (forma e garantia do anonimato das trocas e do objetivo do trabalho).

2.3. Interpretação do discurso

A análise e a interpretação das falas do sujeito são realizadas pelo pesquisador e envolvem a sua subjetividade. Para garantir a aceitabilidade epistemológica dos resultados, sua apresentação a outros pesquisadores permite que a coerência teórica e conceitual entre o caso e a interpretação feita e apresentada seja validada ou invalidada. Isso se refere à verificação externa (Van der Maren, 1996) usada em outros campos de pesquisa.

A noção de discurso designa o conjunto de declarações, neste caso orais, que um sujeito dirige a outros, dando origem a um « enunciado ».

A análise interpretativa consiste, no « mal-entendido do discurso » (Lacadée, 2003), em ser afetado pelo discurso do sujeito. É uma construção que resulta, como aponta Montagne (2013, p. 521), do « efeito do encontro no discurso entre pesquisador e sujeito. Não é o desvelamento por um (que seria um acadêmico) do significado do que o outro está vivenciando. É uma proposta de explicação causal do que está sendo vivenciado », mas nenhum dos dois interlocutores sabe de antemão qual será ela. Essa prática não se baseia em uma concepção explicativa, mas interpretativa das palavras de um sujeito, e depende da análise e da interpretação do discurso (Giust-Desprairies & Levy, 2016). Envolve a atribuição de significado às palavras contidas no discurso do sujeito e consiste na articulação entre relacionar as palavras lidas, a subjetividade do pesquisador e os conceitos da psicanálise.

2.4. Construção do caso

A construção de um caso é uma forma de avaliar a complexidade de um assunto em um determinado contexto e contribui a restaurar a sua singularidade. Como diz Terrisse (1999, p.66) « caso a caso, um a um ».

O objeto deste estudo, Zoé, é uma PE há trinta anos. Na época das entrevistas, ela lecionava em uma classe de CE1⁸.

Ela ensina seus alunos a nadar em oito sessões de quarenta e cinco minutos por ano, e tem feito isso há mais de trinta anos.

Flyvbjerg (2006) demonstrou a aceitabilidade científica do caso único, na medida em que o sujeito, que não é considerado só por si mesmo, fornece informações sobre a estrutura psíquica do ser humano em geral. As causas do medo de Zoé quanto ao ensino da natação podem lançar luz sobre outras posições subjetivas em relação a esse ensino. Pode também esclarecer a natureza e as causas de resistência de outros professores a outras disciplinas, ou de profissionais de outras áreas sociais em relação a outros objetos de conhecimento.

3. Resultados

Uma análise das palavras de Zoé revela que, em sua opinião, seu ensino de natação é caracterizado por sua incapacidade de fazer com que os alunos progridam, uma situação pela qual ela se considera responsável: « *Eu tenderia a... não fazer com que eles progridam [...] eles progrediriam se eu tivesse uma atitude diferente.* »

Essa impossibilidade é demonstrada por uma forma de inibição pedagógica caracterizada pelo não uso de certas habilidades profissionais : avaliar os alunos, escolher o conteúdo e regular o seu ensino. Essa tríplice inibição parece estar ligada ao medo de Zoé de ensinar natação.

3.1. Inibição pedagógica: o impossível progresso dos alunos

3.1.1. Impedir-se de « ver » o nível dos alunos

Zoé explica a sua incapacidade de avaliar o nível dos seus alunos, que não lhe permitiria intervir com calma no seu ensino: « *não... não, não estou tranquila... afinal não consigo avaliar o nível deles... não consigo saber se eles são capazes ou não, de fazer isso.* » Para caracterizar esse déficit em saber situar o nível dos seus alunos, encontra-se uma recorrência do termo « ver » em suas falas: « *Não consigo ver o que eles são capazes de fazer* ». Podemos pensar que a alteração da capacidade de observação da atividade dos alunos, entendida como habilidade profissional, depende de um efeito de contexto, como especificam suas palavras: « *em ortografia vejo o que é preciso fazer para evoluir, na natação, não, não consigo ver [...] não consigo avaliar [...] a saber o que é necessário fazer pelo grupo.* » Essa impossibilidade de ver para saber parece dever-se à prevalência em Zoé do olhar de segurança sobre o olhar didático: « *Teve um que pulou e foi-se indo embora [...] eu não tinha visto o perigo [...] e isto me deixou traumatizada para o resto das minhas sessões.* » Esse olhar que se impõe Zoé aponta-lhe para uma ligação entre a ação de observar os alunos, como habilidade profissional, e o medo vivenciado diante da atividade dos alunos na água.

L'inhibition de Zoé se traduit également par son incapacité à identifier le savoir à transmettre en amont de la séance et à proposer des contenus d'enseignement adaptés à la progression des élèves durant la séance. Cette situation génère une dynamique où le faible sentiment de

⁸ No sistema escolar francês, a classe de CE1 é o quinto ano de escolaridade dos alunos. Os alunos do CE1 têm entre 7 e 8 anos de idade.

compétence ressenti et le rapport négatif à cet enseignement se nourrissent mutuellement : « *j'arrive pas à savoir si c'est ça qu'il faut faire avec le groupe que j'ai. J'aime pas la piscine parce que je me sens pas capable de leur apprendre quoique ce soit* ».

Zoé montre une forme d'incapacité à identifier le savoir à transmettre aux élèves qui se traduit par des propositions de situations d'apprentissage aléatoires. « *J'ai pas la maîtrise ... je sais pas ce qu'ils sont capables de faire ... je sais pas si ce que je fais est bien... je maîtrise pas... j'fais les exercices mais je sais pas pourquoi j'fais cet exercice-là plutôt qu'un autre* ».

Cette difficulté à identifier les savoirs à enseigner semble affecter la perception du sentiment de compétence de Zoé en natation. Cette situation apparaît spécifique au contexte de la natation : « *en natation non je sais pas comment je vais faire [...] j'ai du mal à proposer des exercices qui progressent alors qu'en maths en français je sais comment je vais faire* ».

L'incapacité de Zoé révèle une forme d'inhibition face au savoir à transmettre – un manque à savoir – qui émerge de façon spécifique dans l'enseignement de la natation : « *en natation je peux pas réfléchir [...] c'est vraiment à part [...] je prends pas de risques* ».

L'analyse des paroles de Zoé révèle une forme d'inhibition dans l'usage du savoir professer autant que dans l'usage du savoir (savant) à transmettre.

3.1.2. Ignorar os conhecimentos a serem ensinados

A inibição de Zoé manifesta-se também pela sua incapacidade de identificar o conhecimento a ser transmitido antes da sessão e de propor conteúdos de ensino adequados à progressão dos alunos durante a sessão. Esta situação gera uma dinâmica onde o baixo sentimento de competência vivenciado e a relação negativa com esse ensino alimentam-se mutuamente: « *Não consigo saber se é isso que devo fazer com o meu grupo. Não gosto da piscina porque não me sinto competente para ensinar nada a eles.* »

Zoé mostra uma forma de incapacidade de identificar o conhecimento a ser transmitido aos alunos, que se traduz em propostas de situações de aprendizagem aleatórias. « *Não tenho o domínio ... não sei o que eles são capazes de fazer ... não sei se o que estou fazendo está certo ... não domino ... faço os exercícios, mas nem sei por que é que faço um exercício em vez de um outro* ». Essa dificuldade em identificar os conhecimentos a serem ensinados parece afetar a percepção do sentimento de competência de Zoé em natação. Essa situação parece ser específica do contexto da natação: « *em natação, não sei como é que eu vou fazer [...] tenho dificuldade em propor exercícios em progressão, enquanto que em matemática e francês sei como fazer* ». A incapacidade de Zoé revela uma forma de inibição em relação ao conhecimento a ser transmitido - uma falta de saber - que emerge de forma específica no ensino da natação: « *em natação, não consigo raciocinar [...] é realmente diferente [...] não ousa nada* ». A análise das palavras de Zoé revela uma forma de inibição no uso do conhecimento profissional, assim como no uso do conhecimento (teórico acadêmico) a ser transmitido.

3.1.3. Proibir-se de adaptar o seu ensino

A análise das palavras de Zoé revela que uma outra razão para o seu « impossível » de fazer os alunos progredirem está relacionada ao fato de não conseguir regular suas aulas; o que, sem dúvida, a afeta: « *Não consigo me adaptar, todo mundo faz o mesmo exercício [...] isso também é um problema* ». « *Na sala de aula, consigo improvisar se vejo que é muito fácil, ou muito difícil, é simples para mim [...] já na piscina, não improviso, me enquadro, me digo faça isso, e pronto* ». Aqui, novamente, o contexto da natação inibe a competência profissional de Zoé em regular seu ensino. A limitação de seu *know-how* pedagógico parece responder à uma sua

necessidade pessoal de evitar a confrontação com uma situação de estresse, a ponto de provocar uma inibição em raciocinar durante a sessão: « *Não, não fico bem ... não fico bem ... então não penso, e é por isso que tudo tem de estar pronto com antecedência ... e daí faço tudo o que preparei ... sou muito metódica e não vou me desviar, para me precaver o máximo possível do estresse* ». O ensino da natação, onde a regulação em ação é impossível, provoca em Zoé uma necessidade de evoluir em um contexto balizado. Essa obrigação de estrutura pode ser entendida como uma solução para a relação afetada que ela mantém com a natação.

Em conclusão, a limitação pedagógica de Zoé se situaria não muito longe de uma forma de inibição no uso de algumas das suas competências profissionais: « *é a natação, é a piscina [...] acho que é um bloqueio* ».

3.2. Natação, um ensino que não é um momento de prazer

A inibição que caracteriza Zoé é um sinal de uma relação afetada com o ensino da natação que reflete tanto uma forma de sofrimento quanto a manifestação de um medo: « *a natação não é um momento de prazer [...] são oito sessões de tortura na piscina* ». « *Faz vinte anos que eu venho aqui e que tenho medo [...] eu não vou mudar, então, que jeito ?, é assim, a piscina é a piscina, é a minha cruz* ». O medo de Zoé assemelha-se à angústia no sentido de que se caracteriza pela expressão de manifestações somáticas e não apenas pelo uso do termo angústia em seu discurso. « *Estou fico realmente estressada com a piscina [...] ah sim, angustiada, o tempo todo* ». « *Quando passo perto da piscina e sei que terei que voltar com minha turma, sinto um aperto no coração.* »

3.2.1. Uma angústia diante de um perigo real

De imediato, esse medo de Zoé entende-se como um medo diante de um perigo real, que no contexto da natação se refere ao risco de afogamento dos alunos: « *tenho medo de um acidente [...] eles podem se afogar, é isso que me apavora* ». Para Zoé, o contexto da natação contrasta com a situação em sala de aula, pois a confronta com situações que ela supõe serem perigosas: « *se ele engolir água ou, pior ainda, se não conseguir voltar para a borda... é muito mais dramático do que se esquecer de colocar um 's' no plural* ».

O medo que ela expressa não deixa que ela se sinta tranquila nesse contexto de ensino, levando-a a sempre se sentir insegura em natação: « *não estou segura, tenho medo, talvez perca minha confiança, quando estou na minha sala de aula estou segura, confiante, nada de mal pode acontecer* ».

3.2.2. Uma angústia de outra coisa

Por trás desse medo diante de um perigo real, surge outra forma de medo: « *a natação não tem nada a ver com minha sala de aula, são realmente dois mundos diferentes [...] há um perigo de perigo* ». Percebe-se que, para ela, nessa formulação encapsulada, o ensino da natação age como um sinal de angústia por algo diferente. A angústia que a análise de suas palavras possibilita revelar remete a contextos distintos, ligados aos tipos de inibições que a impedem de fazer os alunos progredirem. Para Zoé, a evolução e o afastamento de um aluno desencadeiam, sob disfarce de controle, uma reação ansiosa: « *um garoto que sai nadando e*

que vai longe demais ... eu finjo que estou relaxada para não assustá-lo, mas no fundo no fundo não estou nada nada bem e é nessas horas que me digo que pronto ». O medo de Zoé também se manifesta na hora da concepção do seu ensino através do receio de não saber se está à altura da tarefa: « *não ter feito o que era necessário... não ter não feito o que é preciso... isso me incomoda muito [...] e daí bate o medo, dá muito estresse.* » Por fim, sua ansiedade surge cada vez que, neste ensino, seu olhar é mobilizado para observar os alunos em atividade: « *dá medo pensar que tem coisas que a gente não vê* », « *tenho que estar com os olhos nos doze [...] isto me assusta.* » Seja por uma suposta ausência de vigilância ou pela visão dos alunos na água, a ansiedade de Zoé se expressa paradoxalmente tanto no fato de ver quanto de não ver os alunos na água.

A inibição que caracteriza Zoé em sua docência pode estar ligada à situação angustiante que o contexto da natação representa para ela, causando ansiedade diante do perigo real, o fato de os alunos poderem sofrer um acidente. Esta ansiedade seria também o sinal de outra ansiedade que iria além deste ensinamento: « *Em natação, tenho o meu próprio medo* ».

4. Discussão

4.1. Natação, um lugar de expressão de pulsões

As palavras de Zoé sugerem algumas das causas que nos permitem compreender o seu impedimento em utilizar algumas das suas competências profissionais para ajudar os alunos a progredir. A fala de Zoé a confronta com um « impossível de ». Lacan (1953) tornou esse impossível um sintoma, como uma formação inconsciente que atesta um conflito psíquico : a concretização da plena e completa não-satisfação do seu desejo ; o impossível segundo Lacan é ilustrado, aqui, através de um impedimento à transmissão do conhecimento e à garantia da relação educativa. Ele traria à tona o efeito significativo da natação para Zoé, seu Real transformando assim algo de seu imaginário: « *na piscina eu não sou a mesma professora* ». Foi previamente especificado que o sintoma é o sinal de uma inibição que traduz o « sinal de um impedimento do sujeito no cerne da sua "conduta" » (Assoun, 2014, p.33). A inibição revela que a incapacidade de Zoé de usar suas habilidades profissionais esconde o que Assoun chama de « um ato de renúncia pulsional » (2014, p.39). Em outras palavras, a inibição seria uma construção do sujeito para evitar o confronto com uma certa satisfação pulsional; satisfação que pode chegar ao desprazer. A inibição profissional revelada em Zoé apontaria para uma limitação da atividade pulsional que poderia se referir aos impulsos escópicos e orais.

A inibição de observar o nível dos alunos expressa pelas palavras de Zoé remete, na psicanálise, ao conceito de pulsão escópica. Desenvolvida por Freud (1915), esta pulsão é concebida na divisão do campo visual a partir da distinção entre olho e olhar. O olhar, como objeto pulsional, carregaria um poder diferente da faculdade de ver. A pulsão escópica articula o olhar como objeto de desejo e de gozo que o olhar pode trazer.

O enquadramento oferecido pelo ensino da natação, onde a relação educativa se dá à distância, exige mais do que em outras disciplinas o suporte do olhar. Nessa perspectiva, Filloux (1996) mostrou, no que diz respeito à transmissão do conhecimento, como as representações imaginárias e fantásticas da relação com o conhecimento poderiam estar vinculadas ao contexto espacial. Zoé, diante da obrigação de olhar para saber, se depara com uma tarefa impossível: a

de saber pelo olhar, causando uma inibição educativa. Para aprender a ensinar natação é preciso estar na posição do « filóbate » (Balint, 1959, p. 28), ou seja, aquele organizado pela distância e pela visão; onde sua habilidade de conhecer exige a adoção da posição de « cnófila » feita de proximidade física e de toque como ela explica: « *quando seguramos eles (os alunos), quando os deixamos ir* », « *quando os carregamos novamente* », « *vemos o que eles são capazes de fazer* ».

A inibição de Zoé também poderia estar relacionada a algo da expressão da pulsão oral, que resulta na satisfação vinculada à incorporação ou expulsão “oral”, representativa da relação fantasmática mantida com o saber comer ou vomitar. Essa relação refere-se a algo da relação objetual especificada por Lacan (1956), o sujeito considerando o conhecimento como um objeto oral a ser ingerido ou regurgitado do ponto de vista da fantasia.

A inibição ligada a um conhecimento a ser apropriado manifesta-se em Zoé na forma de uma incapacidade de confiar na sua experiência de ensino de natação que deveria tornar o antes e o depois da aula leve e automático. Isso resulta em aumento da carga horária docente. Zoé especifica: « *Terminando minha sessão de piscina [...] anoto tudo o que fiz, planejo a próxima sessão, no dia seguinte venho fazer mudanças, no dia seguinte de novo reviso no ônibus quando vamos para a piscina.* »

Este *modus operandi*, próximo da compulsão à repetição, introduzida por Freud (1920), atesta uma tendência, vivida como incontrolável, a repetir ações, impulsivamente. Atesta a inibição de Zoé em dominar o conhecimento a ser transmitido e reflete uma relação afetada com o saber.

A inibição de Zoé, ligada ao impulso oral, ilustra-se também pela sua incapacidade de utilizar seus conhecimentos para conseguir adaptar seu ensino. Pujade-Renaud (1983) que mostrou como o ideal de domínio ligado à exposição do conhecimento estava ligado a representações imaginárias e fantásticas da relação com o saber.

Ao não poder ser quem ajuda os alunos a progredir, Zoé bloqueia-se o acesso à satisfação de um « ideal de transmissão » (Diniz, 2001) que esta posição lhe proporciona: « *a minha participação no progresso das crianças, eu gosto disto [...] consegui algo, isso é uma sensação de sucesso [...] bom, de serenidade.* » Esta inibição reflete uma relação afetada com o saber, como evidenciado pela sua percepção como professora: « *bom, não sou ideal, não, não sou* ».

A impossibilidade de fazer os alunos progredirem na natação para Zoé parece ser um sinal de inibições decorrentes da manifestação da dinâmica dos impulsos. Se considerarmos que a inibição constitui um « pré-sinal de angústia » (Assoun, 2002), então aquilo que caracteriza a atividade de Zoé não seria alheio à sua relação afetada com a natação. Portanto, aparentemente, a inibição pedagógica de Zoé em natação tem ligação com a angústia que ela demonstra perante esse ensino.

4.2. Ensino da natação, lugar de angústia disfarçada de medo

Os resultados desta pesquisa indicam que Zoé, no contexto do ensino da natação, expressa um medo ligado ao perigo de afogamento dos alunos. Este medo refere-se à definição que Freud (1926) deu de angústia automática. Diante de um perigo externo manifesto (afogamento) ou suposto (risco de afogamento de um aluno), a angústia será descrita como automática para manifestar a reação imediata ao perigo (Freud, 1920).

A partir da análise de desenhos infantis apontando indícios, conotações, lapsos fantasmáticos e mórbidos, a obra de Vade pied (1976) nos lembra que todo sujeito foi um dia um sujeito não

nadador, exposto ao perigo da morte real que está ligado ao ambiente aquático. Diante de um perigo real ou suposto, Zoé parece que tem motivos para ficar angustiada. No entanto, o contexto seguro e antecipado do ensino da natação deve permitir que os PE pratiquem com tranquilidade. Ao que nos parece, a lógica interna desta atividade é o terreno fértil para a expressão inconsciente de um sujeito no que diz respeito às suas sensações, como mostrou Lévêque (1985).

O medo que Zoé experimenta diante deste ensinamento não se refere apenas ao perigo real ou suposto desta atividade: « *mesmo assim ainda há perigo de... perigo* ».

Parece que, para ela, o medo ligado a esse ensinamento funciona como um sinal de angústia por outra coisa. Ela tem, de alguma forma, medo de reviver algo que seria a causa de seu próprio medo. Para Freud o termo medo « pressupõe um objeto definido do qual se tem medo » enquanto o termo angústia « designa um estado caracterizado pela expectativa de perigo e preparação para ele mesmo que seja desconhecido » (1920, p.56). A angústia designa uma forma de medo cujo objeto obscuro parece organizar uma mobilização subjetiva. Assim, o medo que Zoé expressa, ecoando as inibições que caracterizam o seu ensino, deve ser entendido como angústia.

Se para Freud a angústia sinaliza de forma defensiva e « desagradável » a presença de um perigo pulsional interno, para Lacan (1962-63) a angústia surge quando o sujeito está mais próximo de seu desejo. Isso é ilustrado nas palavras de Zoé quando, a respeito da percepção de uma situação dolorosa vivenciada pelos alunos, ela diz, fazendo um gesto com o punho: « *a dor deles me dá um aperto* ». A sensação física que ela demonstra e o benefício pessoal que dela parece derivar, no que se refere à homofonia entre « apertar » e « servir » (*serre et sert*, respectivamente, dos verbos *serrer* e *servir*, em francês), dariam conta desta ligação entre angústia e desejo.

A angústia é afeto, ou seja, a experiência emocional que expressa a manifestação de uma pulsão, que toma conta de um sujeito, numa vacilação, quando ele é confrontado com o « desejo do Outro ». Nesse sentido, a recorrência nas palavras de Zoé da incerteza sobre o seu valor, ligada ao fato de na natação « ter medo de errar » e de não saber se « o que estou fazendo é certo », viria ilustrar essa submissão ao « desejo do Outro ».

O medo relativo a este ensinamento, « *tenho o meu próprio medo, enquanto que na sala de aula não tenho medo* », estaria próximo do que Assoun (2005) chama de « causa medo ». Esse medo respaldado por um objeto real serviria tanto como remédio contra a angústia quanto como isca para evitar que o sujeito se defronte ao impossível. Este nó se referiria a uma situação fóbica articulando medo e angústia. Para Freud (1913) é uma apreensão, ou uma confusão de perigo real e perigo pulsional. Nesse sentido, ensinar natação teria a função de objeto fóbico para Zoé, permitindo-lhe disfarçar a sua angústia em medo.

A análise da impossibilidade de ajudar os alunos a progredir, tomada como sintoma, é uma forma de inibição em Zoé. Esta inibição manifesta-se como um impedimento pedagógico ao « não ver » e ao « não saber » de origem pulsional. A relação afetada ao ensino da natação, revelada por essa inibição, é caracterizada pela angústia diante de um objeto real: o fato dos alunos se afogarem. Esta causa psíquica mostra-se, na realidade, ao funcionar como uma tela (de projeção) para uma « razão real » ligada a uma ansiedade mais estrutural específica à história de Zoé.

Operando uma inversão topológica, poderíamos argumentar que a ansiedade estrutural de Zoé seria a causa de sua inibição acadêmica em natação. A percepção de sua incompetência

desenvolve outro medo em relação a esse ensino: « *eles progrediriam mais rápido se não estivessem comigo* ».

Este « segundo » medo, aqui uma consequência da sua inibição, afeta a sua imagem ideal como professora e, por sua vez, retroalimenta o seu medo deste ensino. A dinâmica de causalidade onde inibição, sintoma e ansiedade se emaranham expõe na natação uma relação com o saber afetado e afetante.

Este trabalho mostra, com referência ao trabalho de Beillerot (1989), que a relação com o saber afetada pela angústia que Zoé expressa é organizada através de uma ligação significativa entre um objeto e um sujeito. Eclipsando o conhecimento acadêmico oferecido pelo ensino da natação, este relato considera o saber como objeto de desejo e, neste sentido, possivelmente expõe o sujeito ao enfrentamento de uma situação fóbica, pois o obriga a se confrontar com o seu objeto.

5. Conclusão e perspectivas

Este trabalho tem como objetivo analisar e interpretar, a partir do campo da psicanálise, os efeitos do inconsciente em ação na relação constrangedora existente entre uma PE e o ensino da natação. Várias falas significativas de Zoé ilustram respectivamente os resultados da questão de pesquisa, a continuidade para aprofundamento deste trabalho, os possíveis caminhos de formação profissional e as perspectivas de pesquisa no campo das ciências da educação.

« *Tenho medo do medo.* » A angústia, aqui expressada, caracteriza a relação afetada de Zoé com o ensino da natação, causando um obstáculo ao progresso dos alunos. Esta inibição - sintoma de angústia - que a priva de suas competências profissionais gera outro receio relacionado com a sua responsabilidade pela atividade dos alunos neste contexto particular.

« *Eu tenho o meu próprio medo.* » A expressão de Zoé convida, como continuidade deste trabalho, a tentar identificar a causa desta angústia estrutural. A partir das falas já ouvidas de Zoé, é possível propor diversas hipóteses. Zoé parece « verdadeiramente » encontrar dificuldades em natação porque:

- ficaria privada de uma transmissão « natural » de conhecimentos, como aconteceu com os filhos: « *Achei fácil ensinar-lhes a nadar [...] carregava-os, brincávamos [...] tudo acontecia naturalmente* »;

- ela não poderia prescindir da pedagogia da autonomia proposta que fazia com que seus alunos vivenciassem o mesmo que ela viveu quando criança, ficando sem apoio: « *se quiséssemos sobreviver tínhamos que nos virar sozinhos [...] nossos pais não poderiam nos ajudar* »;

- ela se pegaria assumindo a posição de ser sem saber, como foi o caso da sua mãe: « *minha mãe não sabia como me explicar [...] eu ficava muito mal* ».

Do ponto de vista etiológico, a realização de entrevistas mais aprofundadas permitiria afinar essas hipóteses levantadas e saber mais sobre o que está em jogo, o que se trama entre Zoé e o ensino de natação. « *Não é um treinamento que me tiraria o meu medo.* » Estas palavras significativas de Zoé encorajam-nos a repensar o ato de intervenção de um formador. Seria o caso, portanto, de promover uma transição de uma formação com objetivo « sintomático », oferecendo conteúdos considerados eficazes em resposta à pressupostas dificuldades gerais dos professores, para uma formação com objetivo « analítico », levando em conta os constrangimentos e as especificidades de cada sujeito « um por um ». Esta perspectiva prevê

dar a palavra aos PEs para que possam dizer e ouvir-se um pouco sobre o seu impossível. Ela contribui para uma concepção de formação profissional que visa « a passagem de um estado de infância para uma posição de domínio da fala num determinado campo disciplinar » (Lajonquière, 2016, p. 78).

Em outras palavras, a ideia seria de propor uma modalidade que permita desenvolver uma identificação, para os participantes, de algumas das causas estruturais de sua resistência íntima ao ensino de uma determinada disciplina escolar, a fim de oferecer um ensino tranquilizador para eles e seguro para os alunos.

« *Na piscina não sou a mesma professora.* » Ao identificar uma relação com o saber afetada pela angústia em aula de natação, este trabalho aponta que um objeto de ensino será sempre apreendido de maneira singular por um sujeito, na medida em que representa, para esse sujeito, um meio de satisfação pulsional.

Não haveria então interesse em questionar a relação entre o(s) conhecimento(s) único(s) dos PEs e outras disciplinas, e assim lançar uma nova luz sobre a polivalência que deveria caracterizar o seu ensino? Paradoxalmente, não seria o mesmo para os professores do ensino secundário, no que diz respeito à relação com a APSA para os professores de EPS, ou à relação com determinadas áreas do programa para os professores de outras disciplinas? Estas perspectivas de pesquisa permitiriam questionar, para as ciências da educação, a relação com o saber através da orientação que o desejo do sujeito dá ao seu uso do conhecimento.

Referências

- Assoun, P-L. (2002). *Leçons psychanalytiques sur l'angoisse*. Paris : Anthropos/Economica.
- Assoun P-L. (2005). *Leçons psychanalytiques sur les phobies*. Paris : Anthropos/Economica.
- Assoun, P-L. (2014). L'infranchissable Rubicon. Le sujet de l'inhibition. *La clinique lacanienne*, 26, 29-52. Doi : <https://doi.org/10.3917/cla.026.0029>
- Baillat G., Espinoza, O. & Vincent J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134, 123-136. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2778>
- Balint, M. (1959). *Les voies de la régression*. Paris : Payot, 2000.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A. & Mosconi, N. (1989) *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.
- Blanchard-Laville C. Approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 1999, 127, 9-22. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>
- Bourdieu, P. (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3). Paris : Seuil, 4-73. Doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3443>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets écoles et les effets maitres. Note de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1994.1260>
- Castanet, H. (2014). *La sublimation. L'artiste et le psychanalyste*. Paris : Economica-Anthropos.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 12, 73-112.
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, 63, 105-116. Doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.325>
- Diniz, M. (2001). De que sofrem as mulheres-professoras ? Em E. M. T Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp. 194-223). Belo Horizonte : Autêntica.
- Doucet, C. (2000). L'étude de cas ou la construction de cas. *Recherche en soins infirmiers*, 61, 31-36
- Doucet, C. (2001). *La psychosomatique : théorie et clinique*. Paris : Armand Colin
- Filloux, J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 2006, 12(2), 219-245. Doi : <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Freud, S. (1913). *Totem et Tabou*. Paris : Payot, 2001.
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*. Paris : Payot, 2006.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : PUF, 2013.
- Freud, S. (1923). *Le Moi et le Ça*. Paris : Payot, 2010.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, Symptôme,angoisse*. Paris : Payot, 2014.
- Giust-Desprairies, F. & Lévy, A. (2016). Analyse de discours. In J. Barus-Michel et al., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 297-311). Paris : Érès.
- Lacadée, P. (2003). *Le malentendu de l'enfant*. Lausanne : Payot.
- Lacan, J. (1953). *La psychanalyse*. Actes du congrès de Rome, 1,1956.
- Lacan, J. (1956). *Le Séminaire IV - La Relation d'objet*. Paris : Seuil, 1998.
- Lacan, J. (1962-1963). *Le Séminaire X - L'angoisse*. Paris : Seuil, 2004.
- Lacan J. (1963). *Des-noms-du-père*. Paris : Seuil, 2005.
- Lajonquière, L. (De) (2016). La relation maître-élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 49, 63-81. Doi : <https://doi.org/10.3917/lsdle.492.0063>
- Lévêque M. (1985). Contribution à une lecture différentielle des pratiques sportives. *Enfance*, 38(4), 403-418.
- Mendonça Filho, J. B. (2001). Ensinar: do mal-entendido ao inesperado da transmissão. Em E. M. T. Lopes (Org.), *A psicanálise escuta a educação* (pp.71-106). Belo Horizonte : Autêntica.
- Montagne, Y. F. (2013). "Savoir-y-faire" avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 507-541. Doi : <https://doi.org/10.7202/1014756ar>
- Montagne, Y. F. (2014). Les enseignants face aux élèves en difficulté scolaire : l'intérêt des Groupes de Parole et d'Analyse de Pratique (GPAP). *Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 47, 117-144.

- Montagne, Y. F. (2017). Refuser d'entrer dans les pratiques physiques en EPS. Regard psychanalytique sur trois études de cas. In (Coord.) G. Cogérino, Rapport au corps, genre, réussite en EPS (pp. 259-274). Paris : AFRAPS.
- Montagne, Y. F. (2020). *La parole*. Paris : Revue EPS.
- Montagne, Y. F. (2021). Un corps d'élève décerné par un professeur ; une étude de cas sur le « stade du miroir » en EPS. *eJRIEPS*, 49, 92-126. Doi : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6006>
- Pourtois, J., & Desmet H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Revault d'Allonnes, C., & Giami, A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaine*. Paris : Dunod.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement apprentissage : le point de vue de la clinique. *Revue Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- Vadepied, A. (1976). *Laisser l'eau faire*. Paris : Scarabée.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, 50, 133-146. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2107>

Tradução e revisão gramatical: Clara Chagas
E-mail: tiakal@yahoo.com

Recebido em janeiro de 2023 – Aceito em março de 2024.