

## O que toca a subjetividade do professor? Um estudo de psicanálise aplicada à educação na contemporaneidade

MARGARETE PARREIRA MIRANDA \*

**Resumo:** Trata-se de um artigo escrito a partir da dissertação de mestrado e tese de doutorado de Miranda (2006-2010), FAE/UFMG, que discute a subjetividade dos professores em situações de impasse com seus alunos. O problema de subjetividade dos professores destacado refere-se às questões ligadas à Agressividade/sexualidade. Embora as professoras da pesquisa defendam que lidar com a agressividade física dos meninos é mais difícil, contraditoriamente, deixam-se tocar especialmente pelas meninas que desafiam sua feminilidade, trazendo-lhes intensas perturbações.

**Palavras-chave:** Agressividade/sexualidade; Subjetividade; Professoras.

**Abstract:** This article has been written based on Miranda's (2006-2010) master's dissertation and PhD thesis at FAE/UFMG, discussing teachers' subjectivity within impasse situations with their students. The highlighted teachers' subjectivity problem is about the issues concerning aggressiveness/sexuality. Although the female teachers who were part of the research defend that dealing with the boy's physical aggressiveness is tougher, contradictorily, they are specially touched by the girls who defy their femininity, and lead them to intense disturbance.

**Key words :** Aggressiveness/sexuality; Subjectivity; Female teachers.



\* MARGARETE PARREIRA MIRANDA é Psicanalista, responsável pelo laboratório “Trocando em Miúdos” do CIEN (Centro Internacional da Infância)- EBP - MG. Doutora em educação pela UFMG. Professora pesquisadora da UFOP e UEMG.

Os estudos da psicanálise aplicada à educação são um desafio da contemporaneidade, embora tenham raízes em sua fundação. Conferir legitimidade aos seus preceitos, na busca de diálogo com outros campos de saber, é reconhecer o desejo de seu criador de estender a psicanálise ao mundo em que vivemos. Freud (1932-1933) dizia da aplicação da psicanálise, colocando em relevo o tema da educação. Foi enfático em seus dizeres:

Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da psicanálise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração (FREUD, 1932-1933, p. 179).

Não pela ideia de uma “profilaxia das neuroses”, mas pelo entendimento de que o caráter revolucionário das pulsões sexuais, que não se submetem por completo aos processos educativos, traz perturbações ao ato da transmissão, a psicanálise se insere nos problemas educacionais da atualidade.

Participar do movimento da contemporaneidade possibilitará, portanto, aos psicanalistas atualizar suas ferramentas metodológicas e conceituais. O sujeito do inconsciente se constitui a partir do Outro da linguagem e faz laço social. Para Lacan (1964, p. 195), “o entalhe tem muito bem a função de ser para o Outro, de lá situar o sujeito, marcando seu lugar no campo das relações de grupo, entre cada um e todos os outros”. O Outro referido ao simbólico não consegue, porém, dar conta de tudo pela palavra e nos remete ao impossível de se dizer. Esse impossível a descoberto gera mal-estar, mobilizando o sujeito em busca de maneiras diferenciadas para suportá-lo. Aquilo que advém como resposta de cada

um ao mal-estar demonstra o modo particular do funcionamento psíquico e, inclusive, produz sintomas. Os sintomas são as formas indiretas de mediação com o Outro, já que pertencer ao mundo da linguagem e dos significantes, ser chamado a falar, não deixa de representar uma redução para o sujeito.

É interessante pensar que, se o sujeito retira da cultura algo para fazê-lo seu, a cultura por sua vez também propõe sintomas. Na definição de Eric Laurent (2007, p. 174), o sintoma é “o ponto impossível de ser incorporado ao mundo em que o sujeito funciona”. Aquilo que não foi assimilado pelo sujeito na cultura de seu tempo, permanece como resto. Esse resto insiste em se escrever, dando nova roupagem ao que não vai bem em cada época. Em nossos dias, o mundo globalizado sustenta a proposta democrática do “para todos”, que, contraditoriamente, faz uma oferta desigual em que muitos são segregados do consumo dos bens. Os efeitos dessa lógica não isentam a educação, que atende a um funcionamento padronizado em que todos têm direito a aprender. As exigências do Outro que comina leis gerais, regulando a escolarização, dimensionam as exceções como um extravio. E é justamente a uniformização baseada na cientificidade que deixa de fora a subjetividade, motivo pelo qual, em muitos casos, os problemas escolares se destacam, aparecendo como sintomas que emperram a transmissão.

Em outros trabalhos enfatizamos a importância de se fazer contraponto às generalizações, buscando acesso ao singular que refere a subjetividade de cada criança ou adolescente em sua relação com o saber. No estudo que dá corpo a esse texto, entretanto, nos lançaremos ao encaixe do outro ponto do arco da relação ensino-aprendizagem: *o que toca a subjetividade do professor*

*quando se defronta com os impasses no ato de educar?*

As Conversações<sup>1</sup> como dispositivo de pesquisa-intervenção foram utilizadas, onde a oferta da palavra aos professores abriu possibilidades para que se expressassem e pudessem relançar suas dúvidas, produzindo novos enganchamentos na relação professor-aluno-saber. Nosso foco no presente artigo é localizar pontos da subjetividade dos professores na consideração dos seus dizeres.

### **Do “insuportável” a “opressão”: o que ressoa no ser dos professores nos impasses com seus alunos?**

Algumas falas de professores, extraídas das Conversações, deixam transparecer os seus conflitos criando brechas para que nos aproximemos de suas elucubrações subjetivas. Sem pretender uma abordagem terapêutica dos acontecimentos, apostamos, contudo, nas construções via palavra. Um cálculo ético é procedente e orienta nossas confrontações e análises, como ilustram os dois depoimentos subsequentes.

#### **Depoimento 1: O “insuportável!”**

A gente tem casos lá, por exemplo, aquele da D, né, que tem lá... Ela chega, dependendo chega a ser... Nossa! Não suporto! De não suportar! Não tem essa coisa do corpo, do toque, daquela coisa, mas assim, às vezes a palavra, a atitude é uma forma que incomoda muito!... (Professora J).

<sup>1</sup> A Conversação é um dispositivo clínico da psicanálise, elaborado por Jacques-Allain Miller (2003), que se estende à ação da psicanálise aplicada a outras áreas de saber. Desde 2005, vem sendo trabalhado na Faculdade de Educação da UFMG como metodologia de Pesquisa-intervenção, sob orientação da professora Ana Lydia Santiago. Ver dissertação de mestrado e tese de doutorado da autora desse artigo no site da FAE/UFMG.

O que primeiro chama atenção na fala da referida professora é a forma de dizer/não dizendo, de sua angústia: faz referência à aluna e em seguida parece tomada por intenso mal-estar, quando então é reticente, titubeia, exclama e diz com dificuldade de um insuportável. Denuncia a impossibilidade de que a palavra recubra toda a experiência do sujeito. Expressa o mal-estar e uma libido sem emprego faz a função de sinal de perigo iminente, provocando uma resposta sem nome. Em sua função de opacidade esse “sem nome” para a psicanálise de Lacan é o real: “Do real, portanto, de uma forma irreduzível sob a qual esse real se apresenta na experiência, é disso que a angústia é sinal” (LACAN, 2005, p.178).

Algum ponto da subjetividade da professora foi disparado, e nessas circunstâncias talvez seja mesmo da ordem do impossível estabelecer ligações significantes com o que lhe desperta tamanho incômodo em relação à aluna. No laço com aquela criança em particular, a professora sente-se paralisada. O que da aluna lhe sinaliza perigo? De imediato não existe um saber, mas uma reação: “Nossa! De não suportar”.

#### **Depoimento 2: A “opressão”.**

Outra professora tenta detalhar o seu mal-estar frente à criança considerada problema e, buscando palavras, dá contorno ao que considera uma “opressão”:

[...] Com a falta de paciência, nós perdemos o interesse de ensinar [...] a gente não quer mais estar perto da criança [...] Eu falo por mim, porque é assim que eu sinto [...] E até se culpa quando não consegue nada com eles. Dá uma opressão mesmo, (põe a mão no peito) por não conseguir. É, mas dá mesmo: opressão! Eu sou muito sentimental, toca no peito mesmo, na alma da gente! Não é só

no profissional não, em mim toca pessoalmente!... (Professora N).

A professora dá o testemunho da incapacidade que assola o sujeito em alguns momentos que se apresentam intransponíveis. A educadora em questão relaciona o mal-estar diante do aluno à “opressão”: algo do aluno lhe “toca pessoalmente” interferindo no campo educativo.

Para Lacan (2005, p. 179), o que sempre escapará ao sujeito no sentido de não possibilitar a realização de suas fantasias onipotentes restará com uma “sobra”, por assim dizer, da operação subjetiva. Justamente nesse “*resto* reconhecemos o real, por analogia de cálculo, o objeto perdido”.

A professora sente-se oprimida “quando não consegue nada com eles”. Os efeitos de sua frustração se fazem sentir em seu corpo onde a opressão é assinalada. Para Lacan “O real [...] é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente” (LACAN, 1985, p.178). Para aquela professora algo parece restringir seu “corpo falante”, ali, onde a palavra não circundou. Ela coloca a mão no peito como que para dali extrair algo aprisionado.

### **Os problemas de subjetividade das professoras ganham nome: “Sexualidade/agressividade”**

Isolamos dos depoimentos de professoras que participaram de nossas investigações de mestrado e doutorado (MIRANDA, 2006, 2010), pontos de condensação de seu mal-estar frente aos alunos considerados problema. Foi possível localizar três problemas de subjetividade: *Sexualidade/agressividade; Falha na imagem corporal; Impotência para aprender*. Dos três, trabalharemos nesse artigo as questões ligadas à *Sexualidade/agressividade*, tais como são trazidos por professoras da pesquisa.

Recolhemos a definição de agressividade das professoras:

Tem dois tipos de agressividade: aquela que é física mesmo, e a agressividade verbal, que, às vezes, é até mais dolorosa que a física. No caso da sala de aula, eu penso que o que incomoda o professor é aquela criança agressiva mesmo, que sai, que responde mal o professor, que, às vezes, sai batendo a porta, que, às vezes, joga livro, carteira. É esse aluno que você precisa ter, às vezes, um corpo a corpo com ele, que você precisa conter a criança. É diferente quando a criança, por exemplo, te responde agressivamente, usando a linguagem, de quando a criança joga a carteira! (Professora L).

Ao definir agressividade, as professoras argumentaram que a agressividade física lhes traz mais incômodo do que a agressividade verbal; porém, acentuaram que às vezes a linguagem usada pode ser mais dolorosa do que a agressão física. No início das Conversações, as queixas das professoras recaíam apenas sobre os alunos do sexo masculino, a cuja situação a pesquisadora interrogou, se a agressividade se dava apenas com os alunos e não com as alunas. Essa intervenção provocou desdobramentos importantes como constataremos a seguir. As educadoras apresentaram, então, elementos que associavam a agressividade à sexualidade, pois revelaram diferenças no entendimento e no tratamento dos comportamentos agressivos das meninas e dos meninos. Segundo elas, os meninos expressam a agressividade de forma física, como *bater, socar, brigar, jogar cadeira e apagador, chutar, bater a porta e ameaças de matar a facada*. As meninas são dadas à agressividade verbal, *provocam, ironizam, são críticas e cínicas, desafiam a autoridade da professora e confrontam*.

Esses comportamentos, que na descrição das professoras revelam o *enfrentamento das meninas como se fossem homens*, uma *falta de meiguice e capricho*, além da manifestação da *sexualidade precoce*, perturbam profundamente as educadoras. Em seus dizeres expressam o incômodo e o mal-estar frente à demonstração de agressividade das alunas que era sentido de maneira mais intensa do que em seus alunos do sexo masculino. Assim relatam:

Parece que o *confronto* com a gente se torna, sei lá sabe, parece que é uma coisa que *incomoda mais*, não sei se é isso sabe? Isso é uma coisa, uma hipótese. Não sei se a gente tem uma *tendência de proteger o menino*. (Professora M).

Algo da enunciação do feminino parece atravessar o dizer da professora que se deixa provocar pela aluna que desafia. As professoras justificam esse embate a princípio com explicações reconhecidas socialmente: “Porque a gente educa as meninas para serem boazinhas, meigas, delicadas e caprichosas”. O que transborda, entretanto, demanda nomeação no grupo de *conversação: agressividade/sexualidade feminina*.

Esclarecer teoricamente sobre a sexualidade feminina tornou-se ponto importante nas Conversações, pelo seu efeito de ato ao promover deslocamentos nas representações das professoras. Na troca de saberes, a psicanálise faz também sua inserção.

Desde os primórdios da psicanálise, Freud (1988), no tratamento das histéricas, descobre a importância da fala e entende que a sexuação supõe uma implicação subjetiva do sexo para além das determinantes biológicas. É do conhecimento dos psicanalistas, entretanto, a dificuldade freudiana para trabalhar as modalidades edípicas da menina. Em 1924 chegou mesmo a

declarar que “nesse ponto do material (no caso das meninas) por alguma razão incompreensível, torna-se mais obscuro e cheio de lacunas” (FREUD, 1969a, p.222).

Em 1923, no artigo *A organização genital infantil*, Freud (1969b) alega a ausência da representação do feminino no inconsciente, no lugar da qual se encontram duas aproximações: a associação do feminino à passividade e a equação inconsciente, ser mulher = ser castrado. Na reconstrução das etapas da evolução psíquica que conduz a criança do sexo anatômico feminino à posição subjetiva da mulher, podemos identificar o “tornar-se mulher”, no desfiladeiro do Complexo de Édipo freudiano. Na experiência edípica, o investimento libidinal, inicialmente indiferenciado no menino e na menina, tem na mãe o seu objeto. Segundo Freud (1974), a menina teria que mudar tanto de objeto quanto de zona erógena — da mãe para o pai e do clitóris para a vagina. O menino tem apenas uma zona genital predominante, e seu objeto de amor continuará o mesmo pelo qual ele terá que renunciar em seu pacto com a cultura.

Em seu artigo de 1925 *Algumas conseqüências psíquicas das diferenças anatômicas entre os sexos*, Freud (1969c) mostrou as saídas diferentes da menina e do menino frente à castração, na resolução do complexo de Édipo. Enquanto o menino faz sua saída pelo complexo de castração, o que acarreta uma renúncia pulsional aos objetos parentais, a menina faz a sua entrada paradoxalmente por esse mesmo caminho. Refugia-se no amor ao pai, pois acredita que ele nunca a abandonará, já que veio de uma experiência decepcionante com a mãe, a quem considerou deficiente por não possuir o pênis. A descoberta da castração e conseqüente inveja do pênis afastam a

menina de sua mãe. A partir daí, ela rivaliza com a mãe com quem disputa o pai. Enquanto o menino é valorizado, inclusive pelas mulheres, por causa da identificação com a potência paterna, a menina assimila a privação à identidade feminina.

Podemos nesse ponto de nossas teorizações interrogar sobre a difícil relação das professoras com suas alunas. Se o fenômeno transferencial evoca marcas subjetivas inscritas na infância do sujeito, estariam as meninas que “desafiam” despertando em suas mestras algo da ordem de sua estruturação subjetiva inconsciente?

Os estudos a respeito da sexualidade feminina foram retomados por Lacan (1999), que elucida o conceito de *falo* e traz sua dimensão como significante do desejo, fazendo passar do órgão freudiano ao significante. O significante é a distância entre a demanda do sujeito e o seu desejo e o *falo* o elemento simbólico representante do que falta aos seres humanos em sua condição de seres incompletos e por isso desejanos.

No encontro do corpo com o falo tanto o menino quanto a menina desejam inicialmente a mãe. Em suas especificidades da estruturação feminina, “A menina se supõe, a princípio, provida de um falo, como também acredita que sua mãe seja provida de um [...]” (LACAN, 1999, p.286). Na entrada da mulher na dialética edipiana a fantasia do *Penisneid* revela-se como anseio, às vezes guardado por toda a vida, de que o clitóris seja um pênis. Segundo Lacan (1999), é preciso que alguma coisa intervenha de forma mais incisiva para a menina do que para o menino para que ela reconheça sua condição feminina. E é na decepção, no desapontamento e na desilusão em relação a essa construção fantasística da fase fálica que a menina dá entrada em sua posição feminina, alega.

Para esse autor, a conquista da condição de mulher está em não realizar uma posição feminina primitivamente dada, mas de entrar numa posição dialética de troca aceitando-se a si mesma “como um elemento no circuito das trocas”, adverte Lacan (1999, p. 296).

Jacques-Alain Miller, em seu artigo *Uma partilha sexual*, elucida Lacan, quando este trata o feminino e o masculino. Afirma de partida que se trata de uma diferença “que se enraíza na comparação imaginária dos corpos. É dessa comparação imaginária que Freud fez surgir a descoberta da castração do outro pela criança [...] A referência ao corpo aqui é ineliminável” (MILLER, 2003, p.14-15). Existe, portanto, uma distância, um hiato entre o que a criança observa de discrepante nos corpos do menino e da menina e o que se elabora como consequência disso. Esse autor afirma a importância dessa “experiência primordial” para a demarcação do macho como completo e a incompletude da mulher.

No artigo ao qual nos referimos, Miller (2003) contribui para o esclarecimento do “todo” e do “não-todo” lacaniano, bem como para identificar a psicologia do masculino e do feminino. Ironicamente se a mulher é “não-todo”, o homem diz “não ao todo”. Na oposição do incompleto e do completo, ele faz referência às “insígnias da deficiência” como marcas da feminilidade e as repercussões do “ter” e “não-ter” o pênis na identidade do homem e da mulher. Segundo Miller (2003) Lacan supõe uma “vacuidade” essencial à mulher, o que incita a proliferação das fantasias do homem sobre os contornos que o feminino pode ganhar. Declara que, nesse caminho, Lacan chama atenção para a oscilação feminina, que se apresenta como duas figuras contrastadas diante da perda: de um lado a submissa, a obediente; de

outro, a rebelde, a difícil, a audaciosa, a intrépida, que não tem medo de nada. Aquela que perdeu e sofre as conseqüências disso e aquela que, por já ter perdido, não tem mais nada a perder.

Dessa maneira, a mulher apresenta, segundo esse psicanalista, alguns caracteres: a intrepidez, a tagarelice, a passionalidade, o flamejar da posição feminina diante da decepção e do rancor.

No confronto com as alunas que as desafiam, as professoras da pesquisa conseguem entender que algo do feminino se anuncia. “Não sei, isso é da mulher... Então quando a menina vem te *desafiar*, você talvez, você não aceita também aquilo muito fácil” (professora T).

O que professoras querem expressar quando dizem “não aceitar muito bem aquilo”? Quase sempre se posicionam e se mostram “prontas para o enfrentamento”, mas, em relação à agressividade masculina, elas vacilam. Dizem: “Não sei se a gente tem uma *tendência de proteger o menino*”. Proteger o menino? Ou reconhecer nele a posse de algo que ela não tem, e, por isso, atribuir ao menino um saldo a mais?

### **Caso Verônica**

O problema das professoras concernente à agressividade/sexualidade será ilustrado com o “caso Verônica”, que desenha as situações em que as professoras têm que lidar com essa temática na sala de aula. Segundo relatam, Verônica é uma menina de oito anos, sem limites, agressiva, agitada, inquieta, que se levanta muito, mente, é desobediente, crítica e afeita a atitudes desafiadoras.

Para as professoras, lidar com “menina desobediente” é “particularmente” algo muito difícil, porque se espera, segundo elas, que a menina seja “mais obediente, mais amável, mais tranqüila”. Concluem que parece que “a menina quer

competir”. Consideram que com o menino o problema é diferente:

A menina quando cria o problema é desafiando a gente, né?[...] É que, geralmente, a ‘levadeza’ que eles (os meninos) aprontam geralmente pode ser briga, pode ser chute, pode ser soco, essas coisas. Mas a menina, quando você chama atenção, ela quer desafiar a gente! (Professora T).

Quando Verônica começa a “aprontar” na sala, uma de suas três professoras usa a ameaça: “Você vai voltar pra sua sala!”, referindo-se à sala anterior da menina.

As professoras deixam entrever o desconforto que as atingiu, quando a criança foi pega com um colega “fazendo sexo”:

Ela começou a fantasiar demais e chegou a falar assim – Ele tirou minha calcinha e fez sexo comigo! – ela chegou a falar isso! O menino ficou possesso de raiva e queria bater nela, dizendo que era mentira. Ele ficou assim, porque ela exagerou, ela já tem uma sexualidade mais avançada que ele e quis contar vantagem, o que ele não aceitou (Professora V).

Outra professora acrescentou: “Ela é muito erotizada mesmo! A mãe dela disse que ela chegou sem calcinha em casa um dia [...] Teve um dia que ela chegou muito tarde na escola, eram mais de duas horas e falou que estava tomando banho. Não sei não...”.

As professoras nomeiam, rotulam, julgam, desconfiam: “ela é muito erotizada mesmo!”, “ela exagerou!” “não sei não...”. O que da subjetividade das professoras contamina suas considerações sobre essa criança? Podemos interrogar.

Nas *Conversações*, as professoras levantaram pontos importantes da história dessa aluna: é filha adotiva, em segunda adoção pela mãe atual, que é negra e solteira. Verônica é uma criança branca e

sofre preconceitos na família de sua mãe, pois a chamam de “branquela”. Constantemente é ameaçada pela mãe de “devolvê-la para o juizado de menores”. Na primeira família que a adotou foi vítima de agressões físicas e trazia no corpo marcas de queimadura de cigarros.

Destacamos a função intervencionista do procedimento da Conversação. Ao contar com o espaço de troca entre os pares, produziram-se momentos de reflexão e deslocamento de representações. As professoras questionaram: “estariamos repetindo na escola a situação de rejeição que a criança trazia em sua vida?” (Profª J). Em uma implicação subjetiva interrogaram o fato de lidarem com a criança em uma relação de “disputa como se ela fosse adulta”.

Deixando-se tocar então de outra maneira, novas possibilidades se abriam na relação com a aluna que as *desafiavam*. Do *insuportável à opressão*, o que ressoa no íntimo do professor pode ganhar outros destinos por onde percorrerá o desejo que gera trabalho. E Verônica, retirada do lugar de *resto inassimilável*, assim como diversas crianças e adolescentes, poderá encontrar modalidades diferentes de laço com o Outro na contemporaneidade.

### Referências

FREUD, S. Explicações, Aplicações e Orientações. Conferência XXXIV (1932-1933). **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 22**. Rio de Janeiro: Imago 1976.

FREUD, Sigmund. A dissolução do complexo de Édipo. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 19**. Rio de Janeiro: Imago, 1969a.

FREUD, Sigmund. Algumas consequências psíquicas das diferenças anatômicas entre os

sexos. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 19**. Rio de Janeiro: Imago, 1969c.

FREUD, Sigmund. A organização genital feminina: uma interpolação na teoria da sexualidade. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 19**. Rio de Janeiro: Imago, 1969b.

FREUD, Sigmund. Estudos sobre a histeria. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 2**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. Sexualidade feminina. **Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Freud, volume 21**. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 10: a angústia** (1962-1963). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 366p.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 20: mais, ainda** (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. 201p.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. 532p.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** (1964). 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 269p.

LAURENT, Éric. **A Sociedade do Sintoma: a psicanálise, hoje**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. 163-178.

MILLER, Jacques A. Uma Partilha Sexual. **Clique: Revista dos Institutos Brasileiros de Psicanálise**, n. 2, Belo Horizonte, 2003.

MIRANDA, Margarete Parreira. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação**. Universidade Federal De Minas Gerais: 2010. 240 f., enc.: Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

MIRANDA, Margarete Parreira. **Sobre a "criança-problema" e o mal-estar do professor**. Universidade Federal De Minas Gerais: 2006. 163 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.