



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FE – FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RADSON LIMA VILA VERDE

**MEMÓRIA EDUCATIVA:
MARCAS DA SUBJETIVIDADE DISCENTE**

BRASÍLIA – DF, 2012

RADSON LIMA VILA VERDE

**MEMÓRIA EDUCATIVA:
MARCAS DA SUBJETIVIDADE DISCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa Dra Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

BRASÍLIA – DF, 2012

RADSON LIMA VILA VERDE

**MEMÓRIA EDUCATIVA:
MARCAS DA SUBJETIVIDADE DISCENTE**

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Inês Maria Marques Z. P. de Almeida (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Claudia Márcia Lyra Pato
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Luiz Augusto M. Celes
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília-DF, dezembro de 2012

HOMENAGEM

Dedico este trabalho de dissertação aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me, dando-me amor incondicional e carinho, estímulos tão necessários ao caminhar de qualquer pessoa. Aos professores, amigos e companheiros de estudos que fizeram parte da minha vida acadêmica e com os quais compartilhei momentos de alegrias, tristezas e vitórias. Enfim, a todos os profissionais da educação que lutam para transformar a sociedade, fazendo deste mundo um lugar melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e pela possibilidade de aprendizado e crescimento.

In memoriam, a meu pai, José Humberto Vila Verde, pelo apoio e exemplo de perseverança, coragem, determinação, honestidade e vontade de viver, estimulando-me a seguir sempre adiante e não desistir.

A minha mãe, Zilda Lima Vila Verde, pelo amor incondicional, pelo apoio, pela escuta e pelos sábios conselhos, possibilitando-me fazer escolhas acertadas e concluir a caminhada do Mestrado.

A meus irmãos, Raone Lima Vila Verde e Raylton Lima Vila Verde, pela cumplicidade, pela paciência e por todo apoio dado, tornando mais fácil e prazerosa a caminhada.

A minha avó, Esmeralda, pelas orações e carinho, dando-me forças para perseguir meus sonhos.

A meu avô Manoel Estevam pela sabedoria de vida(*In memoriam*).

Às Terapeutas, Ana Luiza e Júlia, por toda escuta e conselhos, ajudando-me a lidar com as situações difíceis e emoções diversas.

Aos meus amigos Janaína Martins, Caroline Silveira, Grazielle Teles, Amanda Cortez, Diego Mendes, Augusto Feitosa, Cristiane (Dinda), Alan Sousa, Priscila Rios e Thiago Andrade, pela disponibilidade em me ajudar e me escutar nos momentos em que mais necessitei.

Aos meus cuidadores de plantão: Dra. Karin Scheidemantel, Dra. Denise Jones e Dr. Hudson Mourão.

A minha orientadora, profa. Inês Maria, pela oportunidade de mais uma vez ser seu orientando, pelos aprendizados, pelos conselhos e pelo incentivo para que eu superasse as dificuldades e trilhasse meu próprio caminho.

Às minhas amigas de Mestrado, Natália (Nath), Cleonice (Cléo) e Sandra (Sandrinha), pela amizade verdadeira e troca de experiências que levarei por toda a vida.

Aos colegas e amigos, Fernanda, Dani, Hélio, Alessandra, Bianca, Edinalva, Gisele, Ricardo, Kátia, Eunice, Denise e Cláudia, pelo carinho com que sempre me acolheram.

Ao Grupo Memórias Vivas, pelos momentos de escuta, troca de experiências e crescimento pessoal/ profissional e, em especial, pelos laços de amizade.

Às amigas, Adriana e Rosalina, pela acolhida sempre carinhosa, pela escuta e pelo apoio durante a caminhada do Mestrado.

À profa. Claudia Pato, pelas palavras sempre motivadoras, pelos conselhos e pelo apoio à pesquisa, dando um norte e acalmando minha ansiedade.

Ao professor Paulo Bareicha, pelas contribuições na qualificação e pela atenção e respeito com que sempre me atendeu.

Ao professor Luiz Celes. Ana Magnólia, por ter aceitado o convite para compor a banca da defesa e contribuir com o aprofundamento da discussão a respeito do trabalho com a Memória Educativa e o estudo da Psicanálise na Educação.

Aos estudantes da UnB, pela disponibilidade de participar da pesquisa, sempre atenciosos e receptivos, colaborando com a investigação.

Aos professores Rogério Córdova, Vera Catalão e Teresa Cristina Cerqueira, pela oportunidade de aprendizado, pela troca de vivências e pela atenção e carinho dispensados desde o primeiro contato.

Aos colegas e amigos da Secretaria de Estado de Educação do DF, Maria Oneide, Eunisley, Suzana, Lucineide, Alessandra, Henrique, Armando, Alessandro, Marília, Elizeth, Vanessa e Ronilda, pelo apoio, pelo carinho, pela paciência e pela escuta sincera, dando-me forças necessárias para cursar o Mestrado com tranquilidade, sem me afastar do serviço.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, pelo acolhimento, desde o primeiro dia do Mestrado, e por solucionarem meus problemas sempre com tanto carinho, agilidade e competência.

Aos funcionários da FE/UnB, pelo apoio e pronto atendimento.

Aos funcionários da xérox, Rodrigo e Adriano, por facilitar a preparação e organização do material de estudo e dissertação, com agilidade e simpatia.

A todos, mais uma vez, meu respeito, meu carinho e meu muito obrigado!!!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais, pelas horas de sono perdido para me fazer companhia e me ajudar na escrita.

Aos meus irmãos, pelo apoio na escrita e troca de experiências.

À profa. Sônia, pela revisão do texto.

RESUMO

A dimensão da subjetividade e das histórias de vida tem provocado intensos debates no cenário educacional, principalmente no que se refere à formação de professores, motivando a realização de inúmeras pesquisas. A presente pesquisa se propôs a investigar as implicações das marcas de memória no processo de constituição da subjetividade dos estudantes de graduação da Universidade de Brasília – UnB, que cursaram a disciplina Inconsciente e Educação, no segundo semestre de 2011. Nessa perspectiva, utilizou-se o aporte psicanalítico, à semelhança das preocupações freudianas com o processo de constituição do sujeito, permitindo-nos um aprofundamento acerca do funcionamento da memória no aparelho psíquico, bem como no resgate das marcas de memória presentes na vida dos estudantes. O aporte teórico escolhido mediou e sustentou todas as discussões tecidas, possibilitando a compreensão e re colocação do sujeito-estudante no ato pedagógico, suscitando também a importância do seu lugar para que ação do professor tenha êxito. As questões que nortearam o trabalho de pesquisa foram a respeito do modo como o sujeito se apresenta no ato de elaboração da Memória Educativa, bem como possíveis efeitos na formação do estudante de graduação. Tais questões mediaram toda construção teórica desta pesquisa, fundamentada na psicanálise, assim como guiaram o olhar do pesquisador. A presente pesquisa tem cunho qualitativo e exploratório, trazendo como estratégias de investigação, o dispositivo Memória Educativa e, complementarmente, a entrevista semiestruturada. Esse dispositivo, utilizado com os sujeitos pesquisados, possibilitou o registro dos percursos trilhados no decorrer da vida escolar e o reconhecimento das marcas, inscritas desde a infância, que repercutem atualmente. A análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir das técnicas da leitura flutuante, escuta sensível e da análise de conteúdo. Sem elaboração de hipóteses *a priori*, a análise de dados apontou para as marcas de memória constituintes da subjetividade dos estudantes, os processos psíquicos inconscientes que se manifestam dentro de uma sala de aula, o papel do Outro na constituição da subjetividade do estudante e a Memória Educativa como espaço de enunciação mínima do sujeito e lugar de escrita, lembrança e esquecimento. À guisa de conclusão, o texto sugere reflexões acerca da importância de se resgatar as marcas de memória constituintes da subjetividade do estudante para um trabalho dentro da formação na graduação que considere sua história de vida, a fim de possibilitar uma resignificação da sua trajetória e das marcas experimentadas e um reposicionamento do sujeito-estudante diante das vicissitudes vivenciadas e do saber que não se sabe.

Palavras-chave: Memória Educativa, estudantes, psicanálise e subjetividade.

ABSTRACT

The dimension of subjectivity and life stories have provoked intense debate in the educational scenario, especially with regard to teacher training, motivating the realization of numerous researches. This research aims to investigate the implications of the brands of memory in the process of constitution of the subjectivity of undergraduate students at the University of Brasilia - UNB, in the discipline Unconscious and Education, in the second semester of 2011. In this perspective, the psychoanalytic contribution was used, like the Freudian concerns with the process of constitution of the subject, allowing us a deepening about the workings of memory in the psychic apparatus as well as the rescue of the brands of memory present in the lives of students. The theoretical contribution chosen mediated and sustained all discussions woven, allowing the understanding and replacement of the subject-student in the pedagogical act, also raising the importance of his place for the teacher's action succeeds. The questions that guided the research were about the way the subject is presented at the time of preparation of Educational Memory, as well as possible effects on the formation of an undergraduate student. Such issues mediated the whole theoretical construction of this research based on psychoanalysis and guided the view of the researcher. This research has qualitative and exploratory nature bringing as investigation strategies the device Educational Memory and, in addition, the semistructured interview. This device used with the subjects studied allowed the recording of trodden paths through school life and recognition of the marks registered since childhood that resonate nowadays. The analysis and interpretation of data were performed using the techniques of floating reading, sensitive listening and content analysis. Without elaboration of *a priori* hypotheses, the data analysis pointed to memory brands constituents of subjectivity of students, unconscious mental processes that manifest within a classroom, the role of the Other in the constitution of subjectivity of the student and the Educational Memory as space of minimal enunciation of the subject and place of writing, remembrance and forgetfulness. In conclusion, the text suggests reflections about the importance of recovering the memory brands forming of subjectivity of the student for a work into the formation at graduation which consider their life story in order to allow a resignification of its trajectory and of brands tried and a repositioning of the subject-student in the face of the changes experienced and the knowledge that it is not known.

Keywords: Educational Memory, students, psychoanalysis and subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CESPE - Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DF - Distrito Federal

FE - Faculdade de Educação

HUB - Hospital Universitário de Brasília

IP - Instituto de Psicologia

MEC - Ministério da Educação

NRH - Núcleo de Recursos Humanos

NUARDF - Núcleo de Acompanhamento dos Recursos do DF

PAS - Programa de Avaliação Seriada

PDAF - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TFC - Trabalho Final de Curso

UNAB - Universidade Aberta do Distrito Federal

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MINHAS MEMÓRIAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	25
OBJETIVO GERAL.....	28
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	29
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
1.1 UM DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	30
1.1.1 Uma Educação Possível.....	39
1.2 MEMÓRIA.....	42
1.2.1 Primeira e Segunda Tópicos Freudiana.....	46
1.2.2 O Inconsciente.....	49
1.2.3 Memória do Inconsciente.....	51
1.3 MEMÓRIA EDUCATIVA.....	55
1.3.1 A escrita como processo de subjetivação.....	58
1.4 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	61
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	68
2.2 A COLETA DE DADOS.....	69
2.3 PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO.....	70
2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	73
CAPÍTULO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	76
3.1 MARCA SIMBÓLICA E DO ATO PEDAGÓGICO.....	77
3.1.1 Marcas do Ato Pedagógico.....	81
3.2 O OUTRO: IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO ESCOLAR.....	87
3.3 TRANSFERÊNCIA NA SALA DE AULA.....	92
3.4 IDENTIFICAÇÃO.....	99
3.5 SOBRE ESCRITA, LEMBRANÇA E ESQUECIMENTO.....	104
(In) Conclusões.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
Apêndice.....	122

MINHAS MEMÓRIAS

“Ontem, passei o dia a arrumar as minhas memórias.
Aqueles que depois de alguns anos guardo no sótão
Desde a minha mais tenra idade, há muitas histórias
Que dentro de um velho guarda fato já se amarrotam.

E foi pelas mais antigas que comecei, que comoção!
Algumas lágrimas de saudade deslizaram no meu rosto
Vi tantas coisas, os jogos do berlinde e também do pião
Que depois da escola jogava até ao chegar o Sol posto.

Vi... ah, sim... os bailes, vi os meus primeiros amores,
Primeiros sonhos, tanta quimera, e também desilusão
Eram os anos sem responsabilidade, anos de belas cores
Sempre esperando o fim do dia para amar um coração.

Depois, vi tanta coisa que não queria recordar, mas vi.
Dificuldades da vida, lutar para acabar por mal viver
Perdi a coragem e deixei todas as recordações assim
Em desalinho no meu sótão ficarão, é melhor esquecer”.
(Alberto da Fonseca)

Escrever sobre a vida dos outros talvez seja algo muito mais fácil do que elaborar uma biografia própria. Após algumas tentativas de voltar ao passado, não consegui recordar muita coisa, porém tentarei expressar aqui, com o máximo de detalhes possível, o recordado. Freud (1889/1996), em *“Lembranças Encobridoras”*, afirma que nossas lembranças estão envoltas de emoções e sentimentos. Partindo dessa premissa freudiana, as palavras aqui escritas certamente estarão carregadas de emoções, pois elas representam o que mais marcou na minha vida, perfazendo minha “verdade histórica”. Vou tomar como “norte” a minha vida educativa, a fim de manter a coerência própria do dispositivo utilizado na pesquisa, e a partir dela trazer fatos e experiências da minha vida pessoal. Sabendo que a memória é atemporal, as lembranças que se seguem não necessariamente apresentarão uma ordem cronológica.

Sou o filho do meio em um total de três irmãos. Quando mais novo, adorava brincar com meus irmãos e meus amigos. Morava num prédio de 36 apartamentos, nos quais a maioria dos moradores tinha crianças da minha idade. Era sempre uma festa.

Sempre fui alegre e brincalhão, apesar de ser muito tímido nesses primeiros anos da minha infância.

Por volta dos quatro anos de idade, tive meu primeiro contato com a escola, ingressando na mesma escola que meu irmão mais velho já estudava – Centro Educacional Sete Estrelas. Fui matriculado no segundo período da pré-escola. Esse foi o único ano em que estudei em escola particular. Não tenho muitas lembranças desse ano, recordando apenas das brincadeiras e jogos que fazia com minhas tias (professoras), em especial a tia Arlete, pela qual eu tinha um grande carinho. No terceiro período, fui transferido para uma escola da rede pública, chamada Escola Classe 05 de Sobradinho. No primeiro dia de aula, ao ver minha mãe ir embora, comecei a chorar. Senti-me, naquele momento, muito sozinho e desprotegido, uma vez que a escola era muito grande e tinha muitos alunos. Nunca tive o costume de dormir fora de casa, mesmo que fosse em casa de primos. Na formatura do terceiro período, fui eleito o orador da turma. O discurso que fiz foi elaborado em classe por todos os alunos da turma, com auxílio da professora Rosângela. Lembro-me de que eu tinha um relacionamento amigável com todos, sendo esse um dos fatores de ter sido eleito orador. Além disso, as boas notas contribuíram para que eu fosse o escolhido. Foi uma experiência incrível, já que, pela primeira vez, tive a oportunidade de falar formalmente em público. Nesse mesmo tempo, perdi contato com alguns amigos (vizinhos), por motivo de mudança de endereço. A cada amigo que mudava eu ficava triste, pois era como se eu o tivesse perdido.

Na primeira série do ensino fundamental, muitos dos meus colegas de turma mudaram de escola. Devido a isso, tive que fazer novas amizades. Pelo fato de ser tímido, conhecer novas pessoas era uma tarefa muito difícil. Apesar disso, consegui fazer algumas amizades que perduram até hoje. Na sala, havia os meninos maiores e “fortes” que batiam em todo mundo, inclusive em mim. Eles costumavam se sentar no fundo da sala. Eram chamados de “a turma do fundão”. Havia também os mais quietos que sentavam na frente; e eu, que costumava sentar ao meio da sala. Eu sempre tentei ser simpático com todos, tentava ser o “aluno social”, que falava com todo mundo, mas, às vezes, eu tinha alguns problemas com os “fortões”. Eles sempre queriam tomar nossas coisas, creio que para afirmar sua valentia. Isso me incomodava muito, motivo

pelo qual eu me envolvi em uma briga com eles na escola. A briga ocorreu porque achei errado quando, certo dia, eles tomaram o brinquedo de um amigo meu. No final desse ano, minha professora Abigail, hoje já falecida, comunicou a minha mãe e ao Conselho de Classe que eu era muito inteligente e que tinha capacidade de pular para a terceira série sem cursar a segunda. Acho que foi nesse ano, não tenho certeza, que aconteceu um fato que marcou muito a minha vida: a gente estava em sala de aula, quando uma colega minha pediu para ir ao banheiro. A professora disse um “não” autoritariamente, recriminando-a. Minutos depois ela fez “xixi” na roupa, molhando o chão da sala. Alguns colegas riram dela. Penso que esse tenha sido o motivo que me fez sentir certo receio e intimidação pelos professores daquele momento até o ensino médio.

Voltando à terceira série... Foi um começo de ano e tanto, pois eu era o mais novo, o menor e, agora, o mais “nerd” da turma, uma vez que o feito de pular de série se tornou conhecido em quase toda escola. Fiz muitos amigos nesse ano, pois já não era mais tão tímido. Começa nesse ano a centralização dos conteúdos em relação às atividades com o corpo, ou seja, brincadeiras, esportes etc. Na quarta série, talvez por ter sido meu último ano nessa escola, foi o melhor ano de todos, pois significava mais uma etapa cumprida. Minha professora chamava-se Izelma (até hoje mantemos contato). Ah! Desde o momento em que eu entrei para a escola, minha mãe sempre me acompanhou de maneira efetiva. Ela participava até do Conselho dos Pais e pelo fato de minha professora gostar dela, sempre fui muito bem tratado em classe. Nessa época, quase briguei com um dos “fortões” da sala por causa de um brinquedo meu. Mas ao final desse ano, acabamos nos tornando grandes amigos. Muitos deles pararam de estudar nessa série, pois não tinham conseguido vaga em outra escola. Hoje ainda encontro com alguns deles com saudosismo, mas com o aperto no coração de saber que não tiveram oportunidade de estudar e devido a isso sofrem a imperiosa ditadura do capitalismo. Voltando... a formatura foi muito legal, tendo a presença de quase todos meus familiares. Eles me aplaudiram muito durante esse evento. Nunca fui um exemplo de estudante, porque sempre fui muito preguiçoso. Mas naquele dia, eu fui orgulho para meus pais. Dava para ver no olhar deles.

Chegamos à 5ª série. Escola diferente e bem maior. Poucos amigos, tudo diferente, e eu com meus nove anos de idade. Lembro-me de que as professoras de matemática e de geografia viviam me encaminhando à Direção, pois, como gostava de conversar com meus colegas de classe e em classe, eu acabava atrapalhando as aulas. Mesmo sendo “tagarela” eu aprendia o conteúdo só de prestar atenção nas explicações. E como “uma vez aprendido, jamais esquecido” eu ficava conversando o restante do tempo nas aulas. Nos anos seguintes, participei de várias gincanas na escola. Paralelo a isso, praticava karatê e participava de muitos campeonatos oficiais. Na 8ª série, depois de quatro anos seguidos na mesma escola, foi a série em que mais me dediquei. Por ser o último ano nessa escola também considero como o melhor. Aqui, perdi o rótulo de tímido e calado e ganhei o título honorífico de “bagunceiro da turma”. Foi nesse ano que “matei” minha primeira aula. Sempre agi por meio de conversas e, dessa maneira, consegui impor respeito ante meus colegas. E o melhor: sem brigas, é claro. Alguns amigos meus brincavam dizendo que eu parecia “político”, pois tinha solução para tudo e ajudava a todos. Quase todos na escola me conheciam, desde os colegas das classes, até os funcionários. Tinha muito interesse em conversar com professores com o intuito de ver até onde eles sabiam, sempre questionando. Minha mãe também participou do Conselho de Pais dessa escola. Se não me perdi nas contas, concluí a 8ª série com 13 anos de idade, haja vista que faço aniversário no mês de novembro. Como já estava de férias nesse mês preferi viajar sozinho a participar do baile da formatura, participando apenas da colação de grau que era obrigatória.

Ensino médio... Nossa que loucura! Meu irmão era duas séries a minha frente, mas como me pularam da primeira série para a terceira série, a diferença entre a gente ficou sendo de apenas uma série. Isso era motivo de muito orgulho para mim, uma vez que travávamos uma guerra oculta para ver quem era o melhor da família. Sempre tivemos os mesmos professores, mesmas oportunidades, enfim, nossos pais nos proporcionaram tudo que necessitamos igualmente, ou seja, sem parcialidade. A comparação entre a gente era inevitável. Eu nunca gostei disso, mas meu irmão era mais forte do que eu. Cabe dizer aqui que nossos pais nunca nos compararam diretamente, e que a cobrança de não ficar para trás sempre partiu de mim. Para ingressar no 1º ano do ensino médio, era preciso passar numa prova de seleção de

alunos Essa prova tinha por meta selecionar quem iria estudar no “projeto” e quem iria estudar no “científico”. O projeto era para os tidos como mais “inteligentes”, sendo preparados para a universidade (privilegiados da escola) e o científico, digamos que era para o “resto” dos alunos, aqueles fadados ao trabalho técnico. Fiz a prova e, por dois pontos, não passei. Como meu irmão havia passado nessa prova e eu não, fiquei me sentindo muito mal. O sentimento de fracasso tomou conta de mim. Nunca gostei muito das matérias de exatas, exceto matemática. Tive três professoras no 1º ano que eu não gostava muito. A antipatia que eu desenvolvi por essas professoras se deveu ao fato delas terem sido professoras do meu irmão e devido a ele ter sido um bom aluno e eu nem tanto assim, elas, no decorrer do ano letivo sempre faziam comparações entre a gente. Era muito chato! Ele era mais dedicado aos estudos do que eu. Isso era um fato! Eu era inteligente, mas preguiçoso. Preocupava-me mais na preparação para a vida, tentando transpor os conteúdos da escola para a vida cotidiana. Tanto é verdade que em várias situações nas quais era necessário meu irmão tomar uma posição, eu sempre o ajudava a resolver.

No final do ano, os professores, em especial as professoras Aparecida e Aldenísia (as mesmas que nos comparavam), surpreendentemente, no conselho de classe, resolveram me aprovar para o projeto, pois diziam que eu tinha um grande potencial e que só seria explorado dentro desse curso. Alguns colegas, que passaram na prova no começo do 1º ano, saíram do projeto por não darem conta da carga de estudos. Aqui talvez valha o ditado: “quem ri por último, ri melhor”. Fui muito “zombado” por não ter passado na prova inicial do projeto, mas passando a ser incorporado ao grupo, impus respeito e novamente fiquei de igual pra igual com meu irmão: ambos no projeto. Nesse ano também tive minha primeira namorada, meu primeiro grande amor. Foi uma experiência maravilhosa e que me acrescentou muito. Guardo várias lembranças boas dos momentos que passamos juntos.

Ao término de cada ano do ensino médio, havia a prova do PAS (Programa de Avaliação Seriada do CESPE/UnB) para estudantes que queriam uma chance para ingressar na Universidade de Brasília - UnB. No final do primeiro ano fiz a primeira etapa. Fiquei tão tenso, tão ansioso, tão nervoso e tão preocupado, porque meu irmão havia ido bem e eu achava que tinha a obrigação de ir bem também. A tensão

desencadeou em mim uma crise alérgica muito forte. O meu corpo ficou todo empolado. Resultado disso: gastos com remédios e alguns dias de molho em casa. Em relação à prova, respondi as questões quase que totalmente me saindo consideravelmente bem.

No 2º ano, turma nova, respeitado, tido até como “o inteligente da sala”. Foi muito interessante a experiência. Minha “alergia” sumiu e pude levar uma vida social normal. Mas quando estava sob qualquer tipo de pressão forte, ela voltava. Na segunda etapa do PAS, veio a crise novamente e mais uma vez, todos os médicos afirmaram que tal manifestação se tratava de uma simples “alergia”. Não me lembro de muita coisa desse ano, apenas que era muito “bagunceiro”, principalmente quando tínhamos plantões de aula no período da tarde. Lembro também que eu almoçava na escola com meus amigos e fazíamos aquela bagunça.

Meu terceiro e último ano nessa escola, assim como no 3º período, na 4ª e a 8ª série, foi o melhor. Posso afirmar que foi o ano da bagunça, da curtidão e da despedida. Afinal, estávamos concluindo nossa educação básica. A partir de então poderíamos cursar a faculdade, trabalhar, enfim, saborear a vida de gente grande. Concluí o ensino médio aos 15 anos e, em sete de novembro de 2002, fiz 16 anos. Nesse mesmo ano fiz a 3ª etapa do PAS. Como nos anos anteriores e em momentos de pressão, a dita “alergia” atacou de novo, só que com maior intensidade. Isso causou um grande sofrimento, não só para mim, mas também para minha família... No intento de encontrar uma solução o problema que frequentemente me acometia, minha mãe e eu passamos a participar mais fervorosamente na igreja que frequentávamos. Isso nos deu uma força muito grande para superar todos os problemas que estávamos prestes a enfrentar.

Em fevereiro de 2003, chegou a boa notícia: passei na UnB pelo PAS! Assim como meu irmão havia passado pelo PAS para Geologia eu também passei para Pedagogia. Foi um alívio muito grande! Missão cumprida! Novamente vi nos olhos de meus pais a expressão de orgulho. Não falei anteriormente, mas meus pais não conseguiram cursar o nível superior. Eles se empenharam ao máximo para que nós (os filhos) o fizéssemos.

Com 16 anos de idade na Universidade de Brasília? Isso era um feito e tanto! Mas algo nessa caminhada toda continuava me perseguindo: a tal da “alergia”. Sempre

que tinha algum tipo de pressão que fosse fora do normal, ou seja, que não fosse do meu cotidiano, “ela atacava”.

Meu ingresso na UnB trouxe muitas novidades à minha vida, pois alterou algumas rotinas e costumes há tempos estabelecidos. Como dizem: “o olhar muda, o mundo muda”. Eu não era mais o mesmo. O 1º semestre foi muito interessante. Conheci novas pessoas, novos professores e tive contato com outros conhecimentos – os mais variados - resultando em novos aprendizados. Ouvi uma frase de George Johnson (1994) proferida por um professor em uma exposição em que eu estava visitando. A frase foi a seguinte: *“Sempre que você lê um livro ou participa de uma conversa, a experiência causa alterações físicas no seu cérebro. Em uma questão de segundos, formam-se novos circuitos neurais, memórias que podem até modificar sua maneira de pensar o mundo [...] É um tanto assustador imaginar que seu cérebro se altera ao menor ato que você pratique”*. Eu achei essa frase tão interessante que pedi para repetir e acabei tomando nota. Essa era a sensação que eu sentia ao fazer parte de uma universidade do porte da UnB: estar em constante transformação interna e procurando um norte a seguir.

No meu 3º semestre, foi o estopim! Tive a maior das crises de toda a minha vida. Fui obrigado a deixar de ir para a UnB por algumas semanas. Casualmente, ou melhor, por providência de Deus (eu acredito), minha mãe descobriu um médico em Goiânia, que trata de todas as doenças de pele. Ele era especialista na “doença do fogo” (nunca soube ao certo que doença é essa). Minha mãe e eu já desconfiávamos que isso não fosse alergia, pois atacava somente quando eu ficava tenso, preocupado e ansioso.

Chegando em Goiânia, fomos imediatamente ao referido médico. À primeira vista, ele disse que isso nunca foi alergia e que o que eu realmente tinha era “Psoríase”¹. Ele me explicou que essa é uma doença psicossomática (fiquei sem entender), com origem psicológica que se manifesta no corpo. Disse também que para ficar bom, eu teria que fazer uso de alguns medicamentos indicados por ele. Além

¹ Segundo a autora Kátia Cristina T. R. Brasil, a psoríase é uma doença que apresenta sintomas psicossomáticos em um corpo, palco de sua existência psíquica e biológica. O resumo completo está disponível nos anexos ou site:

http://www.conpsi5.ufba.br/modulos/programacao/pro_vizualiza_atividade.asp?ati_cod...

disso, o médico me informou de forma taxativa que minha cura dependia somente de mim. Segundo ele, eu deveria apenas saber controlar meu psicológico e o meu emocional. Manter o equilíbrio, simples assim! Parece, mas não é. Mal sabia eu que essa era uma missão quase impossível!

Nos semestres subsequentes, cursei muitas disciplinas de diversas áreas do conhecimento, construindo uma formação transdisciplinar. Naveguei desde as águas da educação ambiental com a professora Vera Catalão, passando pelas águas da educação infantil com a professora Maria de Fátima Guerra, adentrei a teoria dos valores com a professora Cláudia Pato e fui até a avaliação na administração com o professor e amigo Rogério Córdova. Ao navegar nesses mares pude aprender e experienciar situações ímpares dentro da educação, haja vista ter sido esse momento em que tive contato com questões referentes à escola enquanto estudante de pedagogia. Porém, o que mais despertou meu interesse e paixão foram dois momentos especiais: a disciplina Inconsciente e Educação e o Projeto 3. Neste fiz uma pesquisa sobre traumas na educação em classes de 1^a a 4^a série, com as Professoras Inês Maria e Maria Alexandra, em uma abordagem psicanalítica. Assim, ao elaborar essa pesquisa, crescia em mim uma vontade de aprofundar nessa área de conhecimento e nela fazer meu trabalho final de curso.

Eu sabia que estava tendo diante dos meus olhos a possibilidade de utilizar o conhecimento para gerar qualidade de vida, uma vez que pude me apropriar de parte da teoria psicanalítica para me conhecer melhor e, desse modo, viver melhor. Nessa perspectiva, posso dizer que essa disciplina, de forma geral, ajudou-me e muito a não só entender o que realmente é uma doença psicossomática, mas como eu poderia fazer para, como disse uma certa vez a professora Inês Maria em uma de suas aulas, “esvaziar a nossa caixa d’água” (ap. psíquico), para, assim, tentar me manter equilibrado, apaziguado comigo mesmo, diante de tantos bombardeios que recebemos diariamente. Isso me possibilitou junto com a religião, lidar com muitos dos recalques, dificuldades e obstáculos que a vida nos coloca. Desse modo, fui aprendendo aos poucos a trabalhar com minhas neuroses. Nesse ponto da história, consegui ver o conhecimento relacionado à minha vida ir paulatinamente se tornando algo significativo. Todos nós somos sujeitos do *bio*, do *psico* e do *social* e, para tanto, faz-se

necessário o “*equilíbrio*” entre os mesmos (*Optimum* freudiano). Na situação de enfermidade do corpo, nós não paramos de viver para cuidar da enfermidade. Nós continuamos vivendo, e temos que tratá-la em conjunto com o *psico* e o *social*. Esses fatores, por sua vez, podem ser (e são) decisivos para alcançar a cura. Para conseguir o equilíbrio entre os três, temos que ter um olhar atencioso, uma “escuta sensível”, como nos propôs René Barbier, para as manifestações do comportamento do corpo e da mente.

“Agradeço a Deus por minha vida, pela minha família, por ter colocado o supracitado médico em minha vida. Agradeço também por ter cursado Pedagogia, pois a relação de todos esses fatores contribuiu para o que sou hoje. É nesse sentido que, acertadamente, um dos maiores ícones da educação, Paulo Freire, nos diz: “*Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Nós nos libertamos em comunhão, mediatizados pelo mundo*”.

Posso afirmar que experimentei na carne diversas situações, bem como pude entrar em contato com diferentes possibilidades de um autoconhecimento e maneiras de compreender o homem em sua complexidade e especificidades, sempre respeitando seus limites, sua subjetividade e suas diferenças. Isso me possibilitou aprofundar, relativamente, nas vicissitudes de minha constituição enquanto sujeito ativo de minha história.

Concomitantemente a esses fatos, cursei a disciplina Administração das Organizações Educativas, ministrada pelo professor Rogério Córdova. Nessa disciplina tive a oportunidade de entrar em contato com outras abordagens no âmbito da pedagogia: a Pedagogia Institucional, a Pedagogia Organizacional e a Pedagogia Empresarial. Adentrar esse mundo foi revolucionário para mim, o que acabou por despertar também meu interesse. Ao estudar as teorias da organização institucional, conheci Eugene Henríquez. Ele se vale de alguns conhecimentos psicanalíticos para explicar o funcionamento de uma organização. Foi aí que realmente me interessei pela área. Para mim, estudar as teorias da Administração Científica de Fayol, Taylor, Ford, e relacioná-las criticamente com a educação foi muito enriquecedor para minha formação acadêmica em Pedagogia.

Quando soube que o professor Córdova também estava oferecendo estágio supervisionado correlato à disciplina cursada anteriormente, tratei logo de procurá-lo, tendo em vista que a pedagogia empresarial abre uma gama de possibilidades para a atuação do pedagogo. Cabe a este profissional procurar entender esse novo campo a ser “desbravado”.

Após inúmeras experiências na Faculdade de Educação, eis que é chegada a hora do Trabalho Final de Curso (TFC). Recordo-me de que fui vasculhar no meu desejo e descobri algo impressionante: o que eu mais gostava para escrever era a minha monografia. Essa descoberta me deixou muito feliz. Certamente, o trabalho final de curso, por si, já se constituía como algo desgastante, portanto, tornar ainda desprazeroso seria um calvário. Foi então que emergiu novamente o desejo de pesquisar sobre constituição da subjetividade, em uma perspectiva psicanalítica. No decorrer da elaboração do meu TFC, o trabalho de pesquisa e escrita foram árduos, porém muito prazerosos, uma vez que fazia sentido estudar aquilo. Eu me identificava com o trabalho, o que, de certo modo, se tornou um processo fácil, uma vez que o trabalho fazia parte de mim e eu fazia parte do trabalho. Na banca para apresentação do meu trabalho estavam presentes os professores que de, uma forma ou de outra, contribuíram para que eu estivesse ali. Foi muito especial! Sinto-me bem em recordar a cena. Logo após esse evento veio a colação de grau e o baile de formatura. Lembro-me da feição de orgulho dos meus pais ao me verem colando grau. Um sorriso realmente marcante.

Concluí a graduação. E agora? A preocupação agora passou a ser o meu ingresso no mercado de trabalho. Após três meses desempregado - contando a partir do dia da formatura - fui aprovado em uma entrevista e, assim, iniciei minha vida profissional atuando em auditoria no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Foi uma experiência muito interessante, a considerar que eu não estava mais na qualidade de universitário e sim, de pedagogo. Foram vinte meses de trabalho e aprendizado, principalmente de experiência de vida. Pensa que minha psoríase me deu trégua? Tenha certeza que não! Durante todo esse período, eu estive imbuído na busca de me compreender e conseqüentemente entender o que se passava comigo. Nesse ínterim, consegui tratamento no Hospital Universitário de Brasília –

HUB, com a médica doutora Gladys (sobrenome?) referência no tratamento da psoríase na América latina. Diante dela e após realizar alguns exames, recebi a notícia que não tinha psoríase, mas um quadro de alergia agudo que devido à queda da imunidade ganhava grandes proporções. Isso foi um balde de água fria, uma vez que vivi dois anos tratando e acreditando ter psoríase. Porém, paradoxalmente, senti uma alegria muito grande por ter apenas alergia, já que psoríase pertencia a uma categoria mais grave de dermatites. Novamente me senti impulsionado a entender o que se passava comigo e essa vontade me move até hoje.

Em julho de 2009, fui aprovado e nomeado no concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde estou trabalhando atualmente. Foi uma conquista muito grande, considerando que fui o primeiro filho a se tornar servidor público da família. Lembra da expressão de orgulho dos meus pais? Pois bem, novamente ela reinou em seus semblantes. Eu fiquei muito feliz com a notícia e com a possibilidade de poder trabalhar diretamente na área de educação.

Juntamente com a notícia da minha aprovação no concurso da Secretaria veio a piora da saúde do meu pai, que vinha desde 2002 lutando contra um câncer. Senti um misto de alegria e tristeza naquele momento. Relembrar tais cenas me emociona, e muito, uma vez que sempre fui muito apegado à minha família.

No ano de 2010, resolvi concorrer ao mestrado na Faculdade de Educação da UnB. Já fazia quase três que eu me encontrava graduado e, portanto, afastado dessa instituição escolar. O sonho de cursar o mestrado me acompanhava desde a época da graduação. Agora, na qualidade de servidor público e com as possibilidades que me foram oferecidas, resolvi arriscar e me inscrevi na seleção. Lembro-me de que no período da inscrição eu me encontrava sem dinheiro, mas meu pai insistiu que eu fizesse, uma vez que era um sonho meu. Assim, ele se disponibilizou a pagar a taxa de inscrição. Mal sabia eu a grandeza daquele gesto. Resolvi tentar. Recebi apoio da minha família, em especial do meu pai e da minha mãe. Organizei todo material, li muito e escrevi meu pré-projeto.

Ao passo que me preparava para as etapas de seleção, o câncer do meu pai avançava. A cada dia que eu me dedicava aos estudos meu pai se despedia da vida. Foi uma preparação muito difícil. Meu pai estava muito fraco nesse momento. Por

várias vezes pensei em desistir da seleção, mas como o fazer se ao meu lado eu tinha um exemplo de força e determinação? Das forças que restavam ao meu pai, eu sentia que ele transmitia a mim. Isso foi fundamental para me motivar a continuar lutando por esse sonho.

Noites em claro passei estudando ao lado dele na cama. Sempre que ele acordava, me via dormindo entre livros. E assim foi, o inevitável aconteceu. No dia 27 de setembro de 2010, meu pai faleceu. Ele não chegou a ver minha conquista: ser aprovado na seleção de mestrado. Imaginar contando a notícia a meu pai, faz-me lembrar a expressão de orgulho que por muitas vezes vi estampado em seu olhar. Relembrar essa história me traz muita saudade dele e as lágrimas são inevitáveis. Mas também traz a certeza de que minha mãe e ele fizeram um bom trabalho na minha educação e na educação de meus irmãos.

O ano de 2011 foi repleto de novidades. Com a obrigação de cursar 28 créditos de disciplinas no decorrer do curso, resolvi encarar o desafio e cursá-los todos nesse primeiro ano de mestrado. Cada disciplina que eu participava era como um novo horizonte que se abria. Conheci professores maravilhosos, colegas incríveis e conteúdos que jamais suporia existir. Ao passo que cursava as disciplinas, também tinha a incumbência de ir amadurecendo meu projeto de pesquisa, haja vista que no final desse primeiro ano eu deveria qualificar meu projeto. Perceptivelmente o ano de 2011 pareceu não ter 365 dias pela rapidez com que passou. Foram tantas atividades concentradas que nem sei como dei conta. Em dezembro de 2011, qualifiquei meu projeto de pesquisa, de modo que obti o aval da banca para ir à campo realizar de fato minha empreitada científica.

O ano de 2012 começou bem turbulento. Mudança de local de trabalho e de atividade. Saí do Núcleo de Recursos Humanos - NRH, setor onde eu trabalhava desde a minha posse na SEDF e fui para o Núcleo de Acompanhamento dos Recursos do Distrito Federal - NUARDF para trabalhar com verbas do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF. Além do trabalho secular eu tinha outra missão a cumprir: a realização da pesquisa de campo.

Gostaria de falar, em especial, desse momento da pesquisa pelo fato de que foi essa inserção no campo que me proporcionou um encontro único com os sujeitos

participantes. Realmente, ocorreu uma riquíssima troca de experiências. O contato com outras realidades que até então eu não estava acostumado foi bastante proveitoso e gratificante para mim. Após coletar os dados, pude experimentar outro momento da pesquisa que acredito seja de muita criatividade: discussão dos dados. Enfim, o curso de mestrado tem me possibilitado um outro olhar acerca da realidade. Tem me proporcionado uma sensibilidade maior a respeito das questões sociais que nos afetam cotidianamente.

Hoje, além do desejo pelo conhecimento proporcionado pela experiência de cursar um mestrado, o desejo mais imediato que me persegue é o de concluir mais essa etapa e dedicá-la aos meus pais, em especial ao senhor José Humberto Vila Verde, meu pai, sem o qual eu não estaria aqui. Penso também na utilidade desse trabalho nos cursos de graduação, isto é, na formação dos estudantes de graduação, uma vez que esses educandos serão os próximos profissionais que atuarão no mercado de trabalho.

Agora que já dei início ao trabalho de pesquisa, vi-me com medo. Fui acometido por uma incerteza do que será ao término do meu trabalho. Essa sensação fez-me lembrar o que diz Hess (2005). Na sua concepção, o estudante não deveria se inscrever para uma tese sem antes refletir muito bem sobre o contexto no qual desenvolveria seu trabalho. Isso deve ao fato de existir um momento da tese, ou seja, um momento onde o estudante reorganiza sua vida e volta-se para a escrita. É difícil se preparar para um momento assim, considerando que a vida acontece numa dialógica entre o previsível e o imprevisível. Particularmente, meu momento de dissertação tem sido acompanhado de diversas situações de reflexão e não de “problemas” como muitos poderiam chamar, pois tais situações contribuíram para que eu me tornasse mais consciente do meu papel na minha família e na vida enquanto membro da sociedade.

Graças a Deus, ao amor e educação que recebi na infância e pela contínua formação, é que hoje estou aqui, construindo mais essa etapa da minha vida. Sei que muita coisa há de vir, mas, independentemente disso, quero saborear o presente, fazendo as pazes com o passado e olhando sempre com olhos de “estreia” o amanhã que há de vir.

INTRODUÇÃO

O processo de constituição da subjetividade tem se apresentado de forma recorrente nas várias discussões acerca dos modos de ser e de agir dos educadores em sua prática docente. Autores como Nóvoa (1995); Catani (2001); Rego (2003) e Prazeres (2007) estudaram e discutiram a questão sobre a formação de professores e a importância de se considerar as vivências e a história de vida desses sujeitos dentro de sua formação.

Segundo Catani (2001), alguns estudos realizados nos últimos anos têm levantado a discussão sobre a importância e a urgência de se formar professores capazes de refletir sobre suas práticas a partir da investigação da sua própria realidade, de forma a integrar o trabalho autobiográfico às situações de ensino, destacando as contribuições das memórias, dos relatos, dos testemunhos e depoimentos aos estudos realizados nas Ciências Humanas e Sociais. Nessa perspectiva, continua a autora, a revalorização da memória atualiza o passado e colabora para gerar reinterpretações, e “que o recurso autobiográfico na formação inicia os indivíduos em modos de compreensão das relações com o conhecimento e as práticas educacionais” (p.69).

Para além da função docente, ao falarmos do sujeito educador, parece que há algo que insiste em sua caminhada: algo da ordem do humano, do pulsional. Somos movidos em grande parte por nossos desejos (inconscientes ou não) em uma busca incessante por “algo” que nos satisfaça. Essa busca torna-se constante, uma vez que o objeto desejado é sempre faltoso. Estamos, assim, imersos em uma incompletude fundamental, aquela que nos adia sempre a satisfação plena, fazendo com que continuemos desejosos e prossigamos no dia-a-dia a nossa atuação no cenário da vida, regidos por determinações que nos são alheias. Esse sujeito sempre desejante é o *sujeito do inconsciente*.

O Inconsciente, descoberta freudiana, tornou-se instância fundante da psicanálise. Não há como falar de inconsciente sem falar de memória ou memória do inconsciente, uma vez que muitos dos registros mnêmicos são de ordem inconsciente. A memória, segundo Freud, é constituinte do aparelho psíquico, operando na base da

causalidade psíquica, produzindo e organizando a percepção do presente e registrando as experiências a partir do aspecto pulsional envolvido (desejo).

[...] Freud nos aponta que os diferentes registros são conquistas sucessivas de fases da vida. Ou seja, o aparelho psíquico não é dado desde as origens, ele e suas instâncias obedecem a um processo de constituição, que *não é exclusivamente maturativo*, mas dependerá das experiências do sujeito (TANIS, 1995, p.46)

Resgatar a história de vida do sujeito por meio dos registros da memória, trazendo a mesma para seu cenário de atuação, torna-se imprescindível principalmente em se tratando do estudante em formação, uma vez que abre possibilidades para tornar seu processo educativo mais significativo e mais próximo de sua realidade e história, pelas vias da identificação entre sua formação e suas vivências.

Kenski (1998) ressalta a importância das pesquisas que fazem uso da Memória Educativa como meio para estudar a “influência de vivências anteriores dos professores em suas formas de ensinar” (p.106). Acreditamos que o levantamento das experiências mais significativas da trajetória de vida escolar possibilita ao professor esclarecer sua postura profissional e pessoal, bem como considerar, para além da competência técnico-metodológica, a relevância de aspectos subjetivos no seu exercício profissional.

Algumas pesquisas têm apresentado essa sensibilidade e preocupação para com a formação desses estudantes, propondo olhares diferentes a respeito desses sujeitos que representam o futuro da produção do conhecimento científico. Segundo Breglia (2004), a educação superior e, em especial, a graduação, tem sido alvo de críticas, mas vem buscando um ponto de equilíbrio entre as demandas do mundo do trabalho e a formação de caráter humanista. Há uma chamada para as “práticas inovadoras,” ou seja, uma pedagogia empenhada na formação de sujeitos pensantes e críticos, com implicação de estratégias interdisciplinares de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar. Olhar para a formação na graduação é olhar para o futuro, uma vez que serão os graduandos os profissionais que atuarão logo mais na sociedade.

O desejo de pesquisar esse tema é algo que extrapola a razão de se produzir uma dissertação de mestrado: é algo relativo ao meu desejo e subjetividade enquanto sujeito e educador. É algo relativo à minha constituição enquanto sujeito/educador fundamentado na concepção de que quando o sujeito se torna ativo no seu processo de constituição, ele cria modos de compreensão de si e do meio que o cerca possibilitando, portanto, a modificação da realidade em que vive.

Hickman (1993), em sua obra *O Resgate do Desejo no Trabalho Docente*, escreve sobre a importância do desejo e sobre suas influências na vida e no trabalho do educador.

Busquei compreender o significado do *desejo* e deparei com memórias recorrentes sobre o que teria provocado em mim o desejo de querer ser educador. Fui vasculhar nas lembranças e recordações para ver se meu desejo tornava a passar pelo meu coração (p. 66).

Para além das experiências pessoais do autor e seu desejo em pesquisar o tema em questão, vislumbrou-se possíveis contribuições a partir do trabalho com memórias recentes e longínquas dos estudantes de graduação, as quais dão seguimento ao ato de resgatar o passado para restabelecer os vínculos com o presente, ressignificando-o como possibilidade de transformação para o futuro. Justifica-se a presente pesquisa na busca de resgatar as marcas de memória que registram as histórias de vida dos estudantes de graduação, para então trabalhá-las junto à sua formação acadêmica.

Avaliamos que a relevância desse estudo está na possibilidade de abrir novos espaços para o trabalho da teoria psicanalítica, principalmente a freudiana, nos cursos de graduação, com o intuito de formar estudantes mais sensíveis às questões humanas, a partir do resgate das próprias vivências que permeiam as suas histórias de vida, permitido com a elaboração do dispositivo Memória Educativa, assim como propiciar a esses futuros profissionais e/ou educadores (re)pensarem o processo de constituição da sua subjetividade pessoal/profissional tendo em vista esse novo lugar.

Colocou-se a Memória Educativa do professor, pensada como um dos instrumentos mais valiosos e estimulantes de pesquisa, lugar de expressão da subjetividade na formação de sua identidade como educador, um material riquíssimo do qual, como sujeito histórico, só ele possui os registros (Almeida, 2002).

A fim de manter a coerência entre a concepção epistemológica adotada e os objetivos propostos, o presente estudo configura-se numa abordagem qualitativa com pesquisa de campo de caráter exploratório. Esta foi realizada com estudantes da disciplina Inconsciente e Educação, ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB no segundo semestre do ano de 2011. Foi proposto, ainda, para além da utilização do dispositivo Memória Educativa, a entrevista semiestruturada. A entrevista é de caráter complementar aos dados já emergentes na escrita da memória.

A partir da breve experiência com a teoria psicanalítica na graduação e o exercício da prática enquanto educador, eu trouxe para a pesquisa algumas inquietações que emergiram no decorrer da minha trajetória e que permearam toda a investigação, tais como:

- *Como o sujeito se apresenta no ato de elaboração da Memória Educativa?*
- *Quais as contribuições do trabalho com a Memória Educativa para a formação do estudante de graduação?*

OBJETIVO GERAL

Investigar as marcas de memória no processo de constituição da subjetividade dos estudantes de graduação da disciplina Inconsciente e Educação, ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no segundo semestre de 2011.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender as marcas de memória a partir da leitura psicanalítica;
- Investigar as marcas que o dispositivo Memória Educativa pode revelar da constituição subjetiva de estudantes da disciplina Inconsciente e Educação;
- Verificar quais as contribuições do trabalho com a Memória Educativa na formação do estudante de graduação.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 UM DIÁLOGO ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

“De todos os usos da Psicanálise, nenhum encontrou tanto interesse, despertou tantas esperanças quanto sua aplicação à teoria e à prática da educação infantil”.
Sigmund Freud

Uma proposta de diálogo entre psicanálise e educação tornou-se motivo de muita discussão e de debates acirrados no meio psicanalítico e no meio educacional. Existem diversos grupos que se dedicam a estudar as possibilidades de aproximação entre as duas abordagens, tendo em vista a valiosa contribuição que a Psicanálise pode dar à Educação.

Para iniciar nosso diálogo entre psicanálise e educação, convocamos o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, quando este diz que “é uma exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser, se os outros também não são. Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade, o homem é um ser da busca permanente” (1999, p.55).

Nessa perspectiva, o que mais fica evidente e que não devemos deixar de destacar, além da incompletude, é o permanente movimento de busca do homem em “*ser mais*” (derivado da expressão francesa *plus être*). Este “ser mais” remete ao sentido proposto por Delors (2006) em “*Os Quatro Pilares da Educação para o Século 21*”, que tem por objetivo a realização completa do homem, em volta a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Esse desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro.

Essa busca incansável do homem por encontrar “aquilo” que em tese o completaria, pode tornar, para a Psicanálise, uma compulsão. Eis, pois, a necessidade

de conduzir esse homem em uma direção. Em tal perspectiva de compreensão acerca do homem (incompleto) se apresentam algumas justificativas para a necessidade da “educação”. Educação aqui entendida como possibilidade de mudança que nos faz lembrar um paradoxo interessante, quando falamos da relação psicanálise e educação. Segundo Voltolini (2011, p.9), não há na obra freudiana nenhum texto que trate exclusivamente de educação. Porém, é possível verificar sua recorrência como tema nas reflexões de Freud até suas últimas produções teóricas. Tal afirmativa se faz valer quando Freud participa das divagações sobre um mundo melhor e aposta na educação como instrumento de mudança. É demonstrando a impotência de uma resposta educativa e não seu impossível que ele prossegue e, assim fazendo, mantém a ideia de uma educação ideal possível, ainda que esta dependa de muitas transformações para atingir o nível desejado.

Não temos como objetivo desta pesquisa, propor uma pedagogia psicanalítica, uma vez que a posição da psicanálise no campo educativo é a de desmontar a pedagogia enquanto discurso mestre e exclusivo sobre a educação. A preocupação educativa trazida no escopo deste trabalho refere-se à:

[...] precariedade inevitável de todo ato educativo, sobre a ignorância particular e insuperável, embora não incontornável, de todo adulto em relação à criança e sobre o campo amoroso que se instala entre o educador e educando, permeando essa relação com uma atmosfera particular, decisiva quanto ao destino da aprendizagem. Fala também sobre o incerto caminho do sujeito ao longo de sua educação e dos múltiplos riscos de naufrágio nessa viagem (Idem, p. 11).

Pensar a educação traz a necessidade de considerar também o caráter psicológico, histórico e social dos sujeitos, devendo, portanto, reconhecê-los como seres inacabados, seres que “*estão sendo*”, inconclusos; em e com uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada. Devemos ainda reconhecer a relação entre educando e educador, como ponto de encontro de subjetividades, histórias e desejos.

Sendo assim, pode-se afirmar que aí se encontram as bases da educação que assumimos como manifestações exclusivamente humanas, pressupostos da inconclusão do homem, da necessidade da cultura, do aprendizado, dos desejos, da

relação com o outro e na consciência que delas se tem. Por isso a educação é algo permanente e necessário, haja vista que permanente também é a incompletude humana.

Segundo Almeida (1994), a educação é *práxis*² por excelência e constitui um campo de aplicação privilegiado das ciências humanas e sociais, bastante propício ao trabalho interdisciplinar. Desse modo, observamos que as teorias da educação, de uma forma geral, têm valorizado mais o enfoque psicológico, uma vez que os professores encontram nela subsídios necessários para lidar com numerosos problemas que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem.

Há que se atentar porém, que a excessiva valorização dos fundamentos psicológicos pode deixar de lado um conjunto de fatores que vão além deste conhecimento, tais como os fatores sociológicos, antropológicos e filosóficos, tão necessários à formação humana. Porém, buscamos na metapsicologia encontrar uma maior compreensão do fenômeno educacional em suas relações com a constituição da subjetividade, o desenvolvimento histórico-social do homem e da sociedade.

É comum verificarmos em artigos e/ou periódicos sobre educação, abordagens às várias tendências educacionais que surgiram com o passar dos anos com a evolução histórica da sociedade. Tendências tecnicistas, libertárias, progressivistas dentre outras, emergiram em decorrência de uma determinada concepção político-ideológica dominante na educação (paradigma), em um determinado momento histórico.

É possível que as teorias psicológicas e a *práxis* educacional estabeleçam entre si uma relação dialética e dialógica, buscando na contradição a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, consciente e inconsciente, se os fenômenos psicológicos do homem forem considerados a partir de sua inserção na sociedade.

O conhecimento transmitido pelo ato educativo é o “embrulho” de uma marca de pertinência ou um *traço identificatório*. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesmo carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida,

² Conceito apresentado primeiramente por Karl Marx, significando a atividade de quem faz escolhas conscientes, necessitando, para isso, de teoria. É a prática refletida (consciente).

ou como dizem os franceses, um *savoir vivre*. Assim sendo, na transmissão do conteúdo (conhecimento) eu me mostro, mostrando a ciência. É um “saber existencial” sendo transmitido. A psicanálise se mostrou preocupada com essa questão ao abordar a importância de “cuidar” das condições de oferta desse saber.

Basicamente, as contribuições de Freud à educação dizem respeito, em primeiro lugar, à transmissão de conhecimento através dos Inconscientes. Nesse ponto, podemos dizer que somos também sujeitos do desconhecimento, que algo sempre escapa à pretensão de controle consciente, como, por exemplo, de tudo que aprendemos.

No ato pedagógico estão envolvidos processos inconscientes, como a transferência e a identificação, ambos muito importantes para o entendimento das relações que se estabelecem em sala de aula.

Entendemos como ato pedagógico a relação triangular cujos protagonistas são o professor e o aluno, sujeitos do desejo, e o conhecimento, objeto que circula nessa estrutura social e relacional. Nessa trama é que os processos de transferência e identificação acontecem. Tal como podemos verificar no complexo de Édipo, a relação que caracteriza a transmissão e aquisição de conhecimento nas aprendizagens escolares pode ser interpretada a partir da relação transferencial e de identificação entre professor e aluno e do objeto de conhecimento enquanto conhecimento do Outro, inserido na linguagem e na cultura.

A relação triangular professor/aluno/objeto de conhecimento acontece no interior de um campo transferencial inconsciente, que se instaura tendo como base a relação emocional primitiva da criança com os pais. Segundo Almeida (2001) “é por efeito da transferência que o aluno se identifica ao professor, fator fundamental para que haja aprendizagem. Entretanto, a paixão transferencial pelo professor deve ceder lugar, em um segundo momento, à paixão pelo conhecimento”.

A transferência, segundo Laplanche e Pontalis (2001) é o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica.

A transferência existe sempre e em qualquer relação entre sujeitos e em qualquer comportamento. Partindo dessa afirmação, entende-se que toda transferência é uma transferência de aspectos infantis, aspectos e características internas, nem sempre conscientes. Os aspectos internos que destacamos são as identificações conflitivas ou não, contraditórias, integradas ou dissociadas, ambíguas, que pertencem ao sujeito. Elas estão presentes em todo comportamento mantido pelo sujeito, não só na atualização de todo seu passado e de todo o seu futuro, mas também na manifestação de sua personalidade.

O professor transforma-se num suporte dos investimentos do aluno à medida que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa. Continuando nessa linha de raciocínio, podemos supor que o que se transfere são as experiências vividas, principalmente com os pais, que se tornam atualizadas ganhando vida novamente na relação professor-aluno, tanto do ponto de vista do aluno como do professor. Nesse vínculo transferencial ocorre, como citado anteriormente, a paixão transferencial pelo professor, uma vez que se transfere também muitos aspectos infantis ou características internas que se constituem nas identificações. A mais remota expressão de uma identificação é o laço emocional vivido pela criança em relação às figuras parentais.

Na relação de transferência, o professor - figura substituta dos pais - torna-se objeto de paixão por parte do aluno. A atualização dessa paixão, que um dia foi pelos pais, pode criar alguns entraves no ato pedagógico. A esse respeito, Almeida (2001) faz um alerta. Segundo a referida autora, os entraves da passagem da paixão pelo professor para a paixão pelo conhecimento existem, pois o aluno pode ficar aprisionado pelo viés transferencial, privilegiando sua paixão ambivalente pelo professor e relegando a um segundo plano o interesse pelo conhecimento. Desse modo, continua Almeida, (2001), a forma pela qual o professor responderá a esse laço transferencial será de extrema importância para que o aluno consiga realizar essa passagem e liberar seus investimentos libidinais para o trabalho de aprender.

Como processo psíquico de ordem inconsciente, a identificação também constitui a relação triangular do ato pedagógico. Conforme a definição de Laplanche e Pontalis (2001), numa identificação o que está em jogo é ser como o outro a quem se está identificado. Ou seja, o indivíduo assimila um aspecto ou qualidade do outro e

transforma-se”, total ou parcialmente, segundo o modelo dessa pessoa. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações. É a partir desse jogo de identificações que vão se organizando as relações do sujeito com as várias instancias que constituem o aparelho psíquico: *id*, ego e superego.

Os modelos que nos identificam, os ideais que admiramos todos ganham significativa importância quando trazemos à discussão o conceito de identificação. As identificações só poderão ser capturadas no outro se o sujeito investir esse outro de libido objetal.

O sujeito investe de libido o outro, que, investido, retorna munido de traços identificatórios. É quando se desloca para o outro que a libido narcísica se faz mais importante para aquela relação. Há sempre um quantum de libido narcísica que persiste, uma estima de si mesmo que convive com a estima pelo objeto. É exatamente esse jogo de transformações da libido e de investimentos objetais que permite a um objeto ocupar o lugar de ideal do ego do sujeito (SILVA, 1994, p. 95).

Retomamos mais uma vez a importância do professor saber da sua posição no ato pedagógico. Uma vez que se ele se coloca como alguém que não é o detentor de todo conhecimento, dono do saber, o educador está identificado na relação pedagógica com a criança. Esta projeta no professor aspectos de seus “ideais”, buscando o saber e o conhecimento para desenvolver sua curiosidade investigativa. É a renúncia do lugar suposto saber que narcisicamente quer ocupar todo professor.

Todo ato educativo implica deixar uma marca, seja ela positiva ou negativa. É a marca do Outro que fica registrado na gente. Essa marca nos implica a ideia de que temos traços do Outro em nossa constituição, de modo que é possível afirmar que nos constituímos a partir dessa experiência de contato com o Outro.

Freud (1900/1996) em *A Interpretação dos Sonhos*, a respeito da educação, aponta para a relação desta com o recalçamento realizado nos sonhos, sendo isso, portanto, determinado pela censura imposta. A censura é entendida como um agente de interdição instaurado com o apoio da ação educativa (Freud, 1897 *apud* Almeida, 1994). Para Freud, a função repressiva da educação não se reduz a uma característica secundária da educação: ela constitui a essência e a razão de ser da prática educativa.

Já que a recalque constitui o caráter fundador da educação, e sendo que esta última fornece instrumentos e meios necessários e indispensáveis à adequação à realidade, a neurose é um caminho inevitável para todo homem.

Armando (1974, apud Almeida, 1994), interpretando o pensamento freudiano sobre o papel da educação vislumbrou uma perspectiva que poderá permitir uma abertura para o estreitamento das relações entre ação educativa e o discurso psicanalítico. Segundo ele:

O caráter e o resultado mais ou menos patogênico da educação são uma questão de insuficiência ou de excesso [...] O processo de ajustamento da vida pulsional à realidade se opera pela atividade repressiva da educação. Entretanto, ele degenera em estado mórbido, desde que a ação de repressão educativa peque por inadequação.

Para o supracitado autor seria o caráter excessivo, desproporcional ou desmesurado da educação que engendraria resultados patogênicos, do ponto de vista da teoria psicanalítica. Dois fatores determinariam o que se chama de desmesuramento da educação: a natureza das técnicas educativas e das forças pulsionais que elas exploram para exercer a repressão e o tipo, mais ou menos rigoroso, das renúncias à satisfação imediata das pulsões que a sociedade impõe a seus membros.

Voltolini (2011, p.17) faz um alerta sobre esse caráter repressor da educação, no intuito de:

Atenuar a rigidez da moral civilizada, dando-lhe contornos mais liberais, mas sobretudo de substituir a força opressora, esteio favorecedor do recalque e da estupidificação, por uma ética fundada na verdade que, destaca Freud, é muito mais rentável em termos de economia psíquica do que aquela oferecida pela neurose, chamada por ele de “política de avestruz” em *A Interpretação dos Sonhos*.

A educação acaba por controlar, impor limites aos nossos desejos, ou seja, está constantemente dizendo “não” aos nossos impulsos, a fim de que possamos conviver em sociedade. Essa ação repressora da educação é chamada de “recalque”. Segundo a definição de Laplanche e Pontalis (2001), a repressão é a operação pela qual o

indivíduo procura repelir ou manter no inconsciente, representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão.

Nessa perspectiva, podemos então afirmar que somos todos, inevitavelmente, seres recalçados. São esses recalques que geram as neuroses explicitadas pela teoria psicanalítica. É para o número significativo de recalques e para o excesso de educação, que estamos chamando a atenção, em decorrência da castração e limitação imputadas aos sujeitos, tornando-os neuróticos. Mesmo Freud afirmando seu caráter repressor, reconhece a importância dela. É, portanto, por meio da educação que podemos dar ao sujeito a chance de conhecer as maravilhas que o mundo pode oferecer, bem como as possibilidades de se desenvolver em sociedade.

Conforme apresentado anteriormente, a psicanálise trouxe diversas contribuições para a educação, haja vista que as duas têm um mesmo elemento em comum: o homem. Nesse pressuposto, em se tratando do papel da psicanálise para a educação, Freud (1905/1996) em um trecho dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (ano da obra) se expressa com clareza:

Durante esse período de latência total ou apenas parcial erigem-se às forças anímicas que, mais tarde, surgirão como entraves no caminho da pulsão sexual e estreitarão seu curso à maneira de diques (asco, o sentimento de vergonha, as exigências dos ideais estéticos e morais). Nas crianças civilizadas tem-se a impressão de que a construção desses diques é obra da educação, e certamente a educação tem muito a ver com isso [...] Na medida em que prestam atenção à sexualidade infantil, os educadores portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais a custa da sexualidade, e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como “vícios” todas as suas manifestações sexuais (p. 166, 167).

O supracitado autor, ao reconhecer o caráter essencialmente repressor da educação, não nega que a psicanálise poderia contribuir com a educação, ainda mais no que se refere à vida das crianças. Em sua obra *O Interesse Científico da Psicanálise*, Freud (1913/1996) revela o que de essencial a psicanálise pode contribuir para a educação. Segundo ele

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num fato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa própria infância. A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância [...] Quando educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, será mais fácil se reconciliarem com certas fases do desenvolvimento infantil e, entre outras coisas, não correrão o risco de superestimar a importância das pulsões socialmente imprestáveis ou perversas, que surgem nas crianças. Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprir essas pulsões pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo, com frequência, produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças (...). A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela moralidade na qual o educador insiste. E a psicanálise pode também demonstrar que preciosas contribuições para a formação do caráter são realizadas por essas pulsões associadas e perversas na criança, se não forem submetidas à repressão, e sim desviadas de seus objetivos originais para outros mais valiosos, através do processo conhecido como sublimação [...] Tudo o que podemos esperar, a título de profilaxia das neuroses, se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (p. 224, 226).

Freud expressa claramente a importância dos conhecimentos psicanalíticos a fim de possibilitar uma orientação para os educadores. Não se pretende, no entanto, fazer análise com os alunos, até mesmo porque não temos a pretensão de formar educadores analistas. Uma orientação psicanalítica justifica-se, segundo Monteiro (2006), ao passo que propõe uma “outra forma de pensar”. Segundo a autora, a aplicação da psicanálise à educação residiria no fato de que esta última fosse repensada e não na proposição de modelos de “bem-fazer” na prática pedagógica. A especificidade e a legitimidade do ensino da psicanálise aos educadores repousam nas condições que isso vem oferecer para o resgate do sentido atualmente perdido da educação:

A reflexão proposta pela psicanálise supõe que o professor faça uma resignificação de sua atuação junto aos alunos. Isto significa redimensionar as metas idealizadas que tentam inspirar o ato educativo na atualidade e que visam uma adequação científica animada por teorias psicológicas e aportes tecnológicos. Assim, ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode aproximar-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu *estilo* (MONTEIRO, 2006).

Ampliando um pouco mais a discussão a respeito da relação da psicanálise com o discurso pedagógico atual, o que aquela propõe é uma recusa da alta confiança nas técnicas pedagógicas, uma vez que o que sustenta o ato educativo é o próprio estilo do educador, ou seja, a relação singular do educador (o desejo) com o conhecimento seria seu estilo. Dessa forma, o estilo se apresenta a partir da relação estabelecida do educador com o conhecimento a ser transmitido e, assim, produzir *estilos* particulares daqueles que se revestem de responsabilidade pelo ensino e transmissão: o educador. A ideia de estilo vai ao encontro de todo modelo pedagógico que se pretende mais adequado. Ainda como afirma Monteiro (2006) “o modelo ou padrão, como se pode ver, é a própria rejeição do estilo”.

A presença da psicanálise na educação se justifica e se reforça na medida em que esta ressalta a importância de resgatar a singularidade do sujeito, seu estilo, sua marca, não se deixando apagar pelos ideais de educação e nem pelas padronizações deles decorrentes.

1.1.1 Uma Educação Possível

Que educação nós estamos fazendo hoje? Para que educamos? Quem queremos educar? Esses questionamentos deveriam compor nossas reflexões acerca da educação, assim como guiar constantemente nossa prática pedagógica.

Discutir sobre a possibilidade de uma educação (ou educação possível) que valorize o sujeito, respeite a sua singularidade e história é, sobretudo, abrir um novo espaço para que o sujeito se manifeste e se constitua. Essa sensibilidade de olhar

sobre o fenômeno educativo em muito foi favorecido a partir das contribuições psicanalíticas.

Para a psicanálise, o ideal da educação estaria em propiciar a sublimação das pulsões. Isso significa desviar a libido (pulsão sexual) de um objeto sexual para outro objeto não-sexual, socialmente aceito, fazendo uma dessexualização desse objeto. Freud (1913), em sua obra sobre o interesse educacional da Psicanálise, escreve que os educadores precisam ser informados de que a tentativa de supressão das pulsões parciais não só é inútil como pode gerar efeitos negativos. De posse dessa informação, os educadores poderão reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões.

Um exemplo ilustrativo disso é a importância do educador no processo de transformação da pulsão escópica – a pulsão ligada ao olhar – em curiosidade intelectual – ver o mundo, conhecer ideias -, sendo que tal curiosidade desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do desejo de saber e, desse modo, a sublimação das pulsões gera a cultura.

A psicanálise acrescenta à educação a compreensão de uma prática educativa que não apaga o sujeito. Freud (1913) acredita que o papel da psicanálise é como uma tentativa de estabelecer um *optimum* da educação, diminuindo o autoritarismo, mas sem cair no liberalismo excessivo.

A grande crítica de Freud à educação está nos excessos que ela exerce sobre as pulsões infantis. Esse excesso acaba por gerar um mal na civilização, que de tão civilizada acaba doente, o que, nos termos de Voltolini (2011, p.), configura-se como um “adocimento neurótico”. Essa crítica não tem por finalidade negar a educação, pelo contrário, tem como objetivo dizer que a educação é extremamente necessária para a formação do sujeito, principalmente para sua adaptação à vida em sociedade. O que está em cheque são os excessos cometidos por professores arbitrários que, por desconhecimento, arrancam as sementes daqueles que podem um dia vir a ser grandes pessoas e, conseqüentemente, grandes profissionais. Sobre isso Freud, em 1908, citado por Kupfer (2001, p. 45, 46) afirma que “educador é aquele que deve buscar, para seu educando, o justo equilíbrio entre o prazer individual – vale dizer, o

prazer inerente à ação das pulsões sexuais – e as necessidades sociais – vale dizer, a repressão e a sublimação dessas pulsões”.

Levar em consideração a sexualidade da criança é vital ao ato educativo e o educador, psicanaliticamente informado, deve ter esse conhecimento como base de qualquer ação pedagógica.

Assim, a psicanálise tem caminhado junto com a educação contribuindo com sua teoria para um maior esclarecimento da importância da infância na vida psíquica do adulto. Nessa contextura, Lajonquiére (1999) *apud* Prazeres (2007, p. 11) acredita que a psicanálise vai além. Para o autor, há algo que escapa: a presença do inconsciente entremeando o ato pedagógico:

[...] aludem à existência de alguma coisa que na situação pedagógica interpõe-se entre aquilo que se ensina, que se mostra à criança, e aquilo que se obtém como resultado. [...] é uma espécie de *substância* capaz de oferecer resistência à aprendizagem, de fazer com que o sujeito repita insistentemente um mesmo erro, de que esqueça ou de que não consiga fazer aquilo que quer.

Outra contribuição da psicanálise é o entendimento do aparelho psíquico, trazendo à tona a questão da memória. Um dos problemas da educação é que muitos educadores esquecem que um dia já foram educandos e, por isso, não se lembram de considerar a sexualidade infantil, adormecida nas mais profundas memórias de cada educador.

Uma das maneiras indicadas por Freud para se tentar reverter essa situação da educação é fazer com que os educadores se lembrem de sua infância. Adiantando um pouco o aporte teórico que iremos abordar mais à frente sobre a memória, podemos afirmar que se houve esquecimento de fatos é porque possivelmente houve o recalque deles.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1930) afirma que as práticas educativas são determinadas pelos recalques sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade. Para ele, “só pode ser educador aquele que se encontrar capacitado para penetrar na alma infantil”, e continua “nós, adultos, não

compreendemos nossa própria infância” (p.10). Em 1925, retoma o célebre aforismo [...] “há muito adotei o dito espirituoso dos três ofícios impossíveis, isto é, educar, curar e governar”, enquanto a impossibilidade da educação, não quer dizer que ela seja impraticável e irrealizável mas indica, principalmente, que se trata de algo que jamais será integralmente alcançado. Nesse sentido, Voltolini (2011, p. 27) assevera:

Todo aquele que se aventurar no campo educativo terá que se confrontar, mais cedo ou mais tarde, com a decepção. Os resultados atingidos estarão sempre aquém daqueles imaginados do ponto de partida. Entre os fins vaticinados e os meios postos em prática para sua execução, quaisquer que sejam eles, haveria uma impossibilidade lógica. É isso o que esse aforismo pretende sustentar.

A psicanálise não serve como fundamento para uma pedagogia, uma vez que não deve servir como princípio organizador de um sistema ou de uma metodologia educacional ou como receita para a educação. A psicanálise não tem como objetivo apresentar soluções para todos os problemas da educação. Trata-se antes de propor um outro olhar sobre o fenômeno educativo, resgatando a subjetividade e o desejo dos envolvidos, contribuindo para uma educação que prepare o sujeito para o convívio em sociedade de forma menos danosa e sofrida.

Dentre as possíveis contribuições da psicanálise para a educação, conforme citadas anteriormente, a que consideramos neste trabalho é aquela abordagem que possibilita ao educador voltar ao passado, resgatar momentos de sua infância e, conseqüentemente, rememorar sua história de vida por meio de fatos, vivências, experiências, sentimentos e sensações com a elaboração da Memória Educativa.

1.2 MEMÓRIA

A presente pesquisa faz uso da memória como ferramenta conceitual da teoria psicanalítica, a fim de verificar as relações entre as marcas de memória que o sujeito traz consigo e o processo de constituição da sua subjetividade.

A memória e a própria evolução desse conceito ocorrem de maneira correlata à evolução da própria psicanálise, conforme os preceitos de Almeida (2011). Basta

lembrarmos de que vinte e quatro séculos antes da “invenção” freudiana, na antiguidade clássica, Aristóteles já reconhecia o lugar fundamental ocupado pela memória. Para ajudar na compreensão da relação da memória com o tema da presente pesquisa, optamos por buscar na história da civilização ocidental alguns dos primeiros registros que se tem a seu respeito.

Na mitologia grega, a deusa Mnemosine aparece como enaltecida memória personificada, filha de Urano (o Céu) e de Gaia (a Terra) e uma das seis Titanides. As nove filhas de Mnemosine (a Memória) e Zeus, além de inspirar os poetas e literatos, os músicos e dançarinos e também astrônomos e filósofos da época, cantavam e dançavam nas festas dos deuses conduzidas por Apolo. Na civilização grega a memória e o esquecimento atuavam como forças complementares, a primeira associada à sabedoria e ao pensamento, a segunda à morte e à noite. Lacerda Segunda (2011) lembra que esse par de forças complementares atuava de maneira a manter o equilíbrio necessário entre recordação e esquecimento. De acordo com a autora, certamente a memória era mais valorizada pois era por meio dela, para os gregos, que seria possível chegar-se à verdade, quebrando barreiras entre passado e presente, assim como entre os mundos da vida e da morte.

Podemos verificar que a psicanálise e a memória apresentam traços de proximidade, principalmente por se tratar da memória do inconsciente, tendo em vista que a psicanálise é trabalho de tratamento da neurose. Ao criar a psicanálise, Freud afirmou ser essa abordagem um método de tratamento das neuroses, uma teoria sobre os processos anímicos e um procedimento de investigação desses mesmos processos.

A teoria proposta por Freud causou grande espanto aos cientistas, médicos e psicólogos da época, uma vez que apresentava uma teoria que explicava o funcionamento da mente e da conduta humana. Além disso, propunha uma técnica terapêutica para ajudar pessoas afetadas psiquicamente – o próprio trabalho psicanálise – possibilitando trazer à consciência do paciente as lembranças esquecidas, a fim de aliviar os sintomas da neurose.

Freud ousou contradizer a ciência positivista defendendo a tese de que o método analítico, uma construção moderna, não poderia abandonar a narração como prática de cura, sob pena de trair o sujeito da dor – *que eu fale e encontre alívio*. Ele foi

genialmente capaz de introduzir uma diferença na relação entre aquele que fala e aquele que escuta: ao analista cabe, a partir do dispositivo da escuta flutuante, reenviar o sujeito da associação livre ao eco da sua própria voz.

Aproximando-nos do entendimento de Celes (2000), de que o trabalho psicanálise definido por Freud, uma vez que tem por fundamento o tratamento da neurose, é o trabalho de “*fazer falar...e fazer ouvir*”, valendo-se da associação livre, como convite explícito para que o analisando fale, e da atenção livremente flutuante e abstinência, que faz falar...e faz ouvir o analisando. Nesse pressuposto, Celes (2000, p.13) deixa claro que:

O que se busca na psicanálise não é outra coisa que a própria fala do analisando. Não é algo sabido e formulado em hipótese. Trata-se, no trabalho de interpretação, [...] de abandonar qualquer representação-meta, de abandonar qualquer objetivo, de não reter qualquer alvo ao qual se queira chegar, para que se possa abandonar-se aos caminhos do discurso do analisando, tomado como fala: não se prevê o que o analisando falará e nem os processos que dariam forma ao que fala. A como fala o analisando é o que se procura. Se a psicanálise tem sua *empíria*, e a tem, não se trata de um lugar de observação, mas de trabalho de fazer falar ...e fazer ouvir.

Dessa forma, Celes (2005) ao investigar o sentido da Psicanálise ou dos sentidos que ela possa apresentar enfatizando a compreensão freudiana, entende que antes de se constituir como conhecimento, é assumida como ato, isto é, trabalho de tratamento de neurose, consolidando-o na técnica de associação livre verbal, implicando a atenção flutuante, ou seja, o falar do paciente e o ouvir do analista que, por fim, chegam ao fazer o paciente ouvir o que sua fala diz, “trabalho de fazer ouvir o que se fala”.

Almeida (2012, p. 10), parafraseando Celes (2005), sugere pensar que na escrita também se aplica essa lógica, ou seja, o código linguístico de um país tem seu padrão, mas que se configura original e singular para quem o utiliza. Assim, o ato de escrever tem um sentido de inscrição. O estudante pode descrever experiências, expressar sentimentos, lembrar o esquecido e experimentar novamente as marcas que o constituíram e constituem, no intuito de resgatar-se enquanto sujeito clivado e singular, *ouvir aquilo que sua escrita diz, e que muitas vezes o sujeito não quer saber*.

Assim, a psicanálise entendida como trabalho de vencer resistências possibilitou a Freud elaborar mais adiante a noção de memória que, de acordo com o próprio autor, em nosso aparelho psíquico permanecem traços das percepções que incidem sobre seu funcionamento, que podem ser descritos como “traços mnêmicos”, daí que a função que com ele se relaciona damos o nome de *Memória* (ALMEIDA, 2003).

É comum verificarmos na fala das pessoas, quando o tema em questão é a memória, afirmações como um conjunto de lembranças do passado, algo aparentemente congelado, imagem fixa (fotográfica) de um acontecimento do passado e que se mantém intacta na interioridade das pessoas tal qual aconteceu. Essa percepção de memória está presente no imaginário de muitas pessoas. Trata-se aqui da crença na evocação do passado, numa concepção irreversível de tempo, baseada no modelo/paradigma proposto por Freud “memória/registro/evocação”, do qual ainda falaremos.

De acordo com a abordagem psicanalítica, a memória apesar de trazer algumas lembranças da mesma maneira que ocorreram no passado, está sempre se atualizando. Ela está em constante transformação e é acompanhada de toda bagagem de vivências do sujeito e da singularidade marcada por seu inconsciente. Não obstante a memória guarda as lembranças tais como, para o sujeito, aconteceram no passado. Ela será atualizada a partir das experiências do sujeito. Cabe aqui também levantarmos a importância de cultivar os relacionamentos e constantemente permitirmos atualizar a memória, sob o risco de condená-los a um congelamento no tempo. Assim, atenta-se para a prerrogativa de que em caso de descongelamento, tais relacionamentos e lembranças possam não sobreviver à distância causada, incidindo no esquecimento ou não reconhecimento.

Não há como falar de memória sem falar de tempo e sua perspectiva histórica para compreendermos o sujeito e a própria teoria psicanalítica. Para Almeida (2003) não precisamos da história para compreender o passado, mas para suportar o presente e projetar um futuro possível.

Freud, como bem lembra Tanis (1995), já em sua obra *Estudos sobre a Histeria*, coloca sérios e interessantes problemas para uma teoria da memória. Ele nos

mostra como a memória opera na base da causalidade psíquica, como produz e organiza a percepção do presente, como o registro das experiências é dependente do aspecto pulsional envolvido. A memória traz consigo as marcas do sujeito registradas durante sua trajetória de vida (TANIS, 1995).

Para uma maior compreensão acerca do funcionamento da memória, torna-se necessário fazermos uma abordagem, em primeiro lugar, sobre o aparelho psíquico, segundo as proposições freudianas denominadas de primeira tópica e segunda tópica.

1.2.1 Primeira e Segunda Tópicas Freudiana

Freud empregou a palavra “aparelho” para caracterizar uma organização psíquica dividida em sistemas, ou instâncias psíquicas, com funções específicas para cada uma delas e que estão interligadas entre si, ocupando um “certo lugar na mente”.

Em grego, “topos” quer dizer “lugar”, daí que o modelo tópico designa um “modelo de lugares”, sendo que Freud descreveu dois deles: a “Primeira Tópica” conhecida como Topográfica e a “Segunda Tópica”, como Estrutural. A noção de “aparelho psíquico” como um conjunto articulado de lugares – virtuais – surge mais claramente na obra de Freud em “*A Interpretação dos Sonhos*” de 1900. Nesses escritos, no célebre capítulo 7, ele elabora uma analogia do psiquismo com um aparelho óptico, mostrando como esse processa a origem, transformação e o objetivo final da energia luminosa.

Nesse modelo tópico, o aparelho psíquico é composto por três sistemas: o inconsciente (Ics), o pré-consciente (Pcs) e o consciente (Cs). Algumas vezes, Freud denomina a este último de sistema percepção-consciência. O sistema consciente tem a função de receber informações das excitações provenientes do exterior e do interior, que ficam registradas qualitativamente de acordo com o prazer e/ou desprazer que causam, porém ele não retém esses registros e representações como depósito ou arquivo.

Na concepção de Freud (1915), o sistema pré-consciente foi concebido como articulado com o consciente e, tal como sugere no “Projeto”, aparece esboçado com o nome de “barreira de contato”, que funciona como uma espécie de peneira que

seleciona aquilo que pode, ou não, passar para o consciente. Ademais, o pré-consciente também funciona como um pequeno arquivo de registros, cabendo-lhe sediar a fundamental função de conter as representações de palavra.

O sistema inconsciente designa a parte mais arcaica do aparelho psíquico. Por herança genética existem pulsões acrescidas das respectivas energias e “protofantasias”, como Freud denominava as possíveis fantasias atávicas que também são conhecidas por “fantasias primitivas, primárias ou originais”. As pulsões estão reprimidas sob a forma de repressão primária ou de repressão secundária. Uma função que opera no sistema inconsciente e que representa uma importante repercussão na prática clínica é que ela contém as representações da coisa, numa época em que as representações ficaram impressas na mente quando ainda não havia palavras para nomeá-las. Funcionalmente, o sistema inconsciente opera segundo as leis do processo primário e, além das pulsões do *id* (desejo), há também muitas funções do *ego* (eu), da mesma forma que existem as do *superego* (censura).

A primeira tópica inspirada pela análise do sonho e da histeria será sucedida, após 1920, por uma segunda tópica, elaborada em resposta aos problemas da psicose, que abrange o *id*, o *ego* e o *superego*. Da primeira, Freud dizia que tinha um valor descritivo ao passo que na segunda reconhecemos um valor sistemático. “Daremos o nome de inconsciente”, escrevia ele em 1900, “ao sistema situado mais atrás; ele não poderia ter acesso à consciência, a não ser passando pelo pré-consciente e, durante essa passagem, o processo de excitação deverá se submeter a certas modificações”.

Insatisfeito com o “modelo topográfico”, pelo motivo de que esse modelo não conseguia explicar muitos fenômenos psíquicos, em especial aqueles que emergiam na prática clínica, Freud vinha gradativamente elaborando uma nova concepção, até que, em 1920, mais precisamente a partir do importante trabalho metapsicológico “*Além do princípio do prazer*”, ele estabeleceu de forma definitiva a sua clássica concepção do aparelho psíquico, conhecido como modelo estrutural (ou dinâmico), tendo em vista que a palavra “estrutura” significa um conjunto de elementos que separadamente tem funções específicas, porém que são indissociados entre si, interagem permanentemente e influenciam-se reciprocamente. Isso significa dizer que,

diferentemente da Primeira Tópica, que sugere uma passividade, a Segunda Tópica é eminentemente ativa, dinâmica. Essa concepção estruturalista ficou cristalizada em “O ego e o *id*” de 1923 e consiste em uma divisão tripartite da mente em três instâncias, a saber: o *id*, o *ego* e o *superego*.

No primeiro modelo proposto por Freud, conforme apresentado, o aparelho psíquico opera de forma linear, desde as percepções captadas e impressões do sujeito até a chegada destas à consciência. Essa informação captada pelos neurônios não retém nenhum traço do que aconteceu. Somente há registro nas etapas seguintes – indicação de percepção, inconsciência e pré-consciência – sendo que na primeira, as percepções organizam-se por associações de simultaneidade. Já na segunda, por associações causais e na terceira se tornam registro ligado às representações da palavra. A passagem de uma fase para outra depende da tradução desses registros, que representam conquistas sucessivas de fases da vida. Desse modo, podemos afirmar que nossas lembranças ficam armazenadas na instância do inconsciente. Eis, pois, a memória do inconsciente. O único acesso a elas se dá por meio do pré-consciente que, a partir dos processos excitatórios dos neurônios, percorrem um caminho que vai do inconsciente para o consciente, trazendo à tona as lembranças armazenadas. É importante ressaltar que os processos excitatórios podem penetrar na consciência sem maiores empecilhos, desde que certas condições sejam satisfeitas, por exemplo, quando eles atingem certo grau de intensidade, portanto, esse é o sistema que detém a chave do movimento voluntário.

Sobre o funcionamento da memória dos sujeitos e os processos excitatórios dos neurônios, Prazeres (2007) advoga que se no entender freudiano, “toda impressão deixa um traço inelutável e, embora esse traço seja permanente, a memória não é a reprodução sempre idêntica de um traço imutável, mas é um processo que implica um diferencial de valor, uma preferência entre os possíveis caminhos, percursos, trilhados por uma excitação na trama dos neurônios” (p. 116).

Esse modelo representa bem o início da caminhada de Freud rumo à elaboração dos mecanismos da memória, lembrando que ele sofreu muitas críticas.

A partir desse momento, Freud se debruça na elaboração da segunda tópica. Esta trouxe grandes avanços para a compreensão psicanalítica da memória e seus

mecanismos de funcionamento.É nesses escritos que Freud formula o complexo de Édipo e as conseqüentes instâncias ideais. Em se tratando da segunda tópica, Tanis (1995, p.166) esclarece:

O caráter repetitivo e demoníaco da pulsão e a transformação de experiências em instâncias deixam poucas brechas para uma visão reversível do tempo e de recuperação das lembranças. O tempo passa a ser concebido como *irreversível*, e isto, ao contrário do que poderia parecer a primeira vista, torna mais intensa a necessidade de reelaboração. O modelo linear da memória cedeu lugar a um modelo muito mais complexo, onde a possibilidade de simbolização ganha muito mais espaço e importância que a de evocação.

Ainda que mantenha estruturalmente uma imagem e a “concretude” dos acontecimentos, a memória apreende e recupera seletiva e subjetivamente os acontecimentos do cotidiano e “transforma-os”. Segundo Kenski (1992), na memória há sempre uma leitura particular da realidade e uma reconstrução, conforme suas necessidades. Essas necessidades estão intimamente ligadas às emoções sentidas no momento de rememoração.

1.2.2 O Inconsciente

O termo “inconsciente”, quando empregado antes de Freud, era de uma forma puramente adjetiva para designar aquilo que não era consciente, mas jamais para designar um sistema psíquico distinto dos demais e dotado de atividade própria. Qualquer que tenha sido, porém, a noção de inconsciente elaborada antes de Freud, o fato é que ela não designava nada de importante ou de decisivo para a compreensão da subjetividade, passando a fazê-lo a partir desse olhar psicanalítico.

Freud assinalou que é nas lacunas das manifestações conscientes que temos de procurar o caminho do inconsciente. Essas lacunas vão trazer para o primeiro plano da investigação psicanalítica as “formações do inconsciente”: o sonho, o lapso, o ato falho, o chiste e os sintomas. Nesse pressuposto, Garcia-Roza (2009, p. 171) faz o seguinte comentário:

O que nos chama a atenção nesses fenômenos lacunares não é apenas a descontinuidade que eles produzem no discurso consciente, mas sobretudo um sentimento de ultrapassagem que os acompanha. Neles, o sujeito sente-se como que atropelado por um outro sujeito que ele desconhece, mas que se impõe a sua fala produzindo trocas de nomes e esquecimentos cujo sentido lhe escapa. É essa perplexidade e esse sentimento de ultrapassagem que funcionarão como indicadores para o sujeito (sujeito do enunciado ou sujeito do significado), de um outro sujeito oculto e em oposição a ele (sujeito da enunciação ou sujeito do significante).

O inconsciente freudiano não deixa de ser uma vítima frequente da compulsão à “substancialização”, aquela mesma proposta pelo positivismo. A dificuldade que o homem tem de pensar algo que não seja substância, coisa, torna-se a necessidade de “objetificação” das coisas. De certo modo, e sem que tenha sido essa a intenção de Freud, a concepção tópica, com seus “lugares” psíquicos, contribui para essa substancialização. Isso pode ser facilmente verificado quando se faz uma análise da primeira tópica proposta por Freud (GARCIA-ROZA, 2009).

Sabemos perfeitamente que os “lugares psíquicos” possuem um caráter metafórico, que não correspondem a lugares anatômicos; mas também sabemos o quanto os modelos não são neutros e impõem inevitavelmente ao objeto a sua marca de origem. Nesse sentido, ao mesmo tempo que a concepção tópica nos permite uma compreensão clara da posição relativa e da economia dos sistemas psíquicos nos leva a concebê-los como lugares reais ou, ainda, como nos propõe o autor, seria “algo análogo aos cômodos de um apartamento que percorremos nos dois sentidos (progressivo-regressivo) e que podemos encontrar as portas fechadas ou abertas, dependendo do que acontece no interior de cada um deles” (Idem, p. 174).

O inconsciente freudiano não é uma substância espiritual, nem é um lugar ou uma coisa. Dizer que uma representação é inconsciente ou que está no inconsciente não significa outra coisa senão que ela está submetida a uma sintaxe diferente daquela que caracteriza a consciência.

Nessa perspectiva, o inconsciente é uma forma e não um lugar ou uma coisa, ou seja, ele é uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá. Com efeito, a divisão produzida na subjetividade pela psicanálise não deve ser entendida como a divisão de uma coisa em dois pedaços, mas como uma divisão de

regimes, de formas, de leis. Portanto, o que define o inconsciente não são os seus conteúdos, mas o modo segundo o qual ele opera, impondo a esses conteúdos uma determinada forma.

O fato de Freud conceber o inconsciente como um “lugar psíquico” não nos habilita a pensar esse lugar como sendo um lugar substancial, anatômico, corporificável, pois se ele o aponta como sendo um *lugar*, acentua ao mesmo tempo que se trata de um lugar *psíquico*. O que encontramos nesse lugar não são coisas, mas *representações*.

O núcleo do inconsciente, segundo Freud, “consiste em representantes pulsionais que procuram descarregar sua catexia; isto é, consiste em impulsos carregados de desejo”. As leis que regulam o funcionamento do sistema inconsciente não são as mesmas que presidem o funcionamento do sistema consciente. Logo, podem coexistir, lado a lado, duas representações contraditórias sem que isso implique a eliminação de uma delas. Se dois desejos são incompatíveis do ponto de vista da consciência, em nível inconsciente eles não se eliminam mas se combinam para atingir seu objetivo. No inconsciente não há lugar para a negação: esta só vai aparecer pelo trabalho da censura na fronteira entre os sistemas inconsciente e pré-consciente/consciente.

Por fim, Freud destacou ainda como característica do sistema inconsciente a ausência de temporalidade. O inconsciente é intemporal, seus conteúdos não somente não estão ordenados no tempo, como não sofrem a ação desgastante do tempo. A temporalidade é exclusiva do sistema pré-consciente/consciente.

A partir dessa breve exposição sobre o inconsciente, conceito fundamental dentro da abordagem freudiana, torna-se possível falarmos da memória do inconsciente, um dos conceitos chave dessa dissertação.

1.2.3 Memória do Inconsciente

Estudar a memória é trabalhar numa fronteira permanente entre “objetividade e subjetividade”. A memória nos aponta fatos, eventos, percepções, acontecimentos,

espaços, instituições e vivências cotidianas que não podem ser negadas, é essencialmente subjetiva. Ela é atemporal e a-histórica. Podemos observar sua presença nas diversas manifestações do inconsciente, seja através da fala, das lembranças, das fantasias, dos sonhos e dos delírios dos sujeitos. A lógica das recordações é o da emoção. É o aspecto subjetivo, o recorte particular em que se misturam épocas, assuntos, sentimentos ligados ao objeto investigado. Essas emoções/sentimentos são aqui entendidas inclusive como sendo constituintes do sistema sensorial que, por sua vez, é parte não só do aparelho psíquico responsável pela recepção dos estímulos/sensações, mas também do registro da memória.

Em alguns trechos dos seus estudos sobre a memória, Freud (1889) destaca que:

[...] o conteúdo mais frequente das primeiras lembranças da infância constitui-se de um lado, das situações de medo, vergonha, dor física etc. e, de outro, de acontecimentos importantes com doenças, mortes, incêndios, nascimentos de irmãos e irmãs etc. Poderíamos, portanto inclinarmos a presumir que o princípio que rege a escolha das lembranças é o mesmo, tanto no caso das crianças, quanto no caso dos adultos. É compreensível, embora este fato mereça ser explicitamente mencionado de que as lembranças retidas da infância evidenciem, necessariamente, a diferença entre o que desperta o interesse da criança e do adulto (p. 333).

Dando continuidade à concepção de Freud a respeito do funcionamento da memória, Tanis (1995) acrescenta que “é importante ressaltar que a memória, bem como o aparelho psíquico, obedece a um processo de constituição que não é exclusivamente maturativo, mas depende das experiências do sujeito” (p.46).

Nessa perspectiva, a memória imprime a constituição da subjetividade *après-coup*³, haja vista que é no processo de rememoração e ressignificação das lembranças que o sujeito se constitui. Trata-se de recuperar a dimensão do passado vivo no presente. É a tomada de consciência do sujeito daquilo que ele é – sua verdade histórica e sua constituição.

³ Traduzido do francês como ao-depois, que repete e transforma por um mesmo gesto. Sinônimo de *posteriori*.

Em 1889, no texto *Lembranças Encobridoras*, Freud escreve que a recordação de um acontecimento infantil, caracterizada pela insignificância de seu conteúdo, permanece na memória com surpreendente nitidez, contudo, essa lembrança que não é esquecida encobre outros fatos de maior importância. Desse modo, ela funciona como um roteiro sobre o que foi recalçado, esquecido. Alguns fatos dentro das lembranças são omitidos, por razões que fogem à consciência do homem. Muitas vezes isso ocorre devido à resistência do indivíduo em trazer de volta o recalçado, fazendo com que se consiga um equilíbrio e conseqüentemente um alívio para o aparelho psíquico, reconhecendo que tal acontecimento poderia ter sido demasiadamente doloroso. Por isso transferimos a cena principal para algo, às vezes, sem significado, mas que com uma análise mais profunda, acaba nos levando para a fonte do conhecimento. Freud (1889) chama esse fenômeno também de “lembrança encobridora”. Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar também que a memória pode ser falseada, ou seja, possa vir a sofrer mudanças, sendo ela, portanto, constantemente remodelada.

Com efeito, sempre que numa lembrança, o sujeito assim aparecer como objeto entre outros objetos, esse contraste entre o ego que age e o ego que recorda pode ser tomado como uma prova de que a impressão original foi elaborada. Nessa perspectiva, as lembranças são elaboradas e reelaboradas constantemente. Em cada processo de rememoração, essas lembranças são ressignificadas, ou como o próprio Freud dizia, são fantasiadas ou falseadas.

Freud liga as fantasias aos encontros e desencontros entre experiências efetivamente vividas e os movimentos pulsionais (desejo de vida e de morte) em jogo no sujeito. O que nos interessa nisso tudo é que a partir dessas lembranças o sujeito se constitui, constituindo, assim, sua verdade histórica. Verdade esta, que não necessariamente seja igual ao que se deu no passado, mas que seja o “que” e “como” o sujeito acredita que se deu no passado.

A atualização do passado no presente torna-se possível uma vez que ambos coexistem temporalmente no psiquismo humano, subvertendo qualquer tipo de cronologia temporal. Contribuindo com esse olhar, Prazeres (2007), acerca da importância da memória na constituição do educador, acrescenta afirmando que:

[...] a memória é, a um só tempo, a lembrança e seu relato. Assim, pensamos ser a memória dinâmica porque se inscreve em cada um de nós. É, esta, portanto, anacrônica; é evocação. A memória é um exercício de subjetivação, ao passo que alguma coisa na escrita é reveladora do sujeito. Memória: é pura reativação, o sentido do investimento, ou ainda da rememoração. Ela põe em evidência as inscrições, o que insiste, pois que se repete; aquilo que já foi inscrito e como está sendo lido (p.132).

O campo da memória é o campo da subjetivação. A memória remete-nos àquilo que nos constitui nisso que somos hoje. Diz respeito à nossa realidade psíquica uma vez que nela se encontra nossa verdade. Ainda segundo a autora, “a verdade psíquica é a verdade do sujeito, a qual está obstaculizada, chegando-nos distorcida em sua expressão do que um dia fora o amor pela mãe e ódio pelo pai” (p.119). Prazeres (2007) continua dizendo que “é sobre esse pensamento, que utilizamos memória como via de acesso à identidade e à subjetividade do sujeito” (Idem, Ibidem).

Lajonquière (1999), citado por Almeida (2003), ao tratar sobre as relações do adulto com o seu passado, traz à baila a necessidade de se saber do passado para não morrer subjetivamente. Em outras palavras, é preciso sustentar-se numa história, construir sua “*verdade histórica*”, produzir uma nova relação com o vivido, enfim, historiar o passado. Nesse sentido, é possível concluir que a memória está intimamente relacionada com a constituição da subjetividade do homem. É a partir dela, ou melhor, de sua ressonância que o homem é capaz de se ressignificar se constituindo enquanto sujeito, autor e ator de sua própria história.

1.3 MEMÓRIA EDUCATIVA

Destacamos o ano de 1996 como marco original da experiência que viria a resultar na elaboração do dispositivo Memória Educativa, uma vez que foi nesse mesmo ano que foi criado o Projeto Orgânico de Licenciaturas para a Universidade Aberta do DF – UNAB/DF. Ainda que inviabilizado como originalmente proposto, o projeto tornou-se suporte para o curso de formação continuada de professores nas áreas de ciências e matemática (Pró-Ciências-MEC/CAPES) nos anos de 1997 e 1998.

Esse curso foi elaborado na modalidade de ensino a distância para o qual criaram módulos de acordo com as diversas áreas do curso. Foi criado ainda um módulo comum a todas as áreas nomeado de “Imersão no Processo Educativo de Ciências e Matemática”. Esse módulo foi construído pelas professoras Inês Maria M. Z. Pires de Almeida e Maria Alexandra M. Rodrigues. Elas também elaboraram a memória educativa, no intuito de romper com as concepções dicotômicas dominantes e com o objetivo de produzir uma nova relação com a *subjetividade* do conhecimento científico, inserindo novamente o sujeito nesse processo.

O módulo tinha como objetivo introduzir os professores no processo de reflexão e análise da prática educacional relacionada ao ensino das Ciências e da Matemática na busca da compreensão de suas múltiplas determinações, utilizando-se como estratégia básica o relato e a análise de dois momentos articulados: a sua prática docente como educadores (professores) e a sua memória educativa como educandos (alunos), que deveriam ser desvelados, refletidos e aprofundados teoricamente.

Ao final do módulo, pretendia-se que os professores tivessem desenvolvido uma postura analítica, questionadora e adquirido conhecimentos que lhes permitissem gerenciar possíveis situações de ensino-aprendizagem do ponto de vista didático (metodologia de trabalho) e psicológico (inter-relações humanas), assim como continuar pesquisando respostas para novos desafios decorrentes da prática docente de cada um deles.

Nessa perspectiva, solicitou-se aos participantes a elaboração de um memorial (memória educativa do professor ao longo de sua trajetória como aluno). Foi proposto a

produção de um memorial que conduzisse o professor participante a uma viagem ao passado através da sua trajetória como estudante, de tal forma que resgatasse na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida.

Em um segundo momento, ao regressar dessa viagem, tornar-se-ia possível sistematizar criticamente as suas representações e sentimentos acerca da sua experiência como aluno, compreender/mapear as relações educativas vivenciadas na sua história pessoal-escolar, identificando algumas questões psicopedagógicas emergentes, que, se por um lado permearam seu passado como aluno produzindo resultados no sujeito na qualidade de aprendiz, por outro lado permeariam/integrariam também sua prática docente atual.

Ressaltamos que a proposta de elaboração do memorial, conforme mencionado, em muito se aproxima das preocupações apresentadas por Nóvoa (1995) ao suscitar a importância do resgate da singularidade presente na pessoa do educador, remontando a uma elucidação acerca da constituição histórica e subjetiva desse profissional. É poder pensar o sujeito social ou sujeito da cultura sob uma ótica diferente.

Desse modo, a atualidade do tema, sob a ótica do paradigma qualitativo em educação, amplia em si mesmo as várias possibilidades de conhecimento desse sujeito, principalmente se considerarmos a dimensão relacional do ato educativo, tomando como foco a subjetividade do professor a partir das suas relações sociais e históricas.

Como orientação para elaboração da memória educativa, foi compartilhado um texto para motivar a escrita. Além disso, foram sugeridas algumas referências bibliográficas e cinematográficas. Apresentamos ainda o diagrama em forma de espiral (Figura 1) que serviu de roteiro para o professor, situando-o no curso da sua trajetória de aluno a professor ao longo das etapas de vida, conforme expomos abaixo:

Figura 1 – Trajetória Escolar



Fonte: Adaptado do Módulo Comum "Imersão no Processo Educativo de Ciências e Matemática" (Pró-Ciências-MEC/CAPES).

Com base nas orientações para a elaboração da memória educativa, tornou-se possível a realização de uma viagem no tempo, subvertendo a lógica do tempo cronológico tal qual conhecemos, permitindo ao sujeito um resgate do passado no presente e sua atualização, possibilitando ao mesmo tempo se reconhecer em sua história.

A leitura psicanalítica proposta nesta pesquisa não constituía este dispositivo quando de sua idealização, passando a fazê-la somente *a posteriori*. Fazemos a

distinção da Memória Educativa com a primeira letra em caixa alta para identificar o dispositivo elaborado e lido a partir do aporte psicanalítico.

Cabe ressaltar que a experiência de implementação do Projeto Pró-Ciências e o trabalho desenvolvido junto aos professores dos cursos considerando o Módulo Comum foram determinantes na elaboração da tese de Doutorado, intitulada *Re-significação do Papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática*, defendida no ano de 2001 (IP/UnB) e nos primeiros passos de todo um trabalho de compreensão do aporte psicanalítico, que iria resultar numa linha de pesquisa dentro do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FE/UnB e na criação do grupo de pesquisa “Memórias Vivas”, responsável pela realização de pesquisas e cursos na interface Educação, Psicanálise e Formação de Professores, utilizando o dispositivo Memória Educativa como eixo central de investigação.

1.3.1 A escrita como processo de subjetivação

Apropriamo-nos de um dos dizeres de Lacan, quando ele afirma que “o *Inconsciente está na ponta da língua*”. O inconsciente só é possível pelo domínio da linguagem, portanto, do simbólico e verbal. Analogamente, podemos dizer que na escrita, “o *Inconsciente está na ponta do lápis*”, uma vez que escrita e fala são atravessadas diretamente pelo inconsciente.

Podemos observar a importância da linguagem, tanto oral quanto escrita, no processo de constituição da subjetividade do sujeito. Segundo Fuks (2006) a experiência subjetiva implica, necessariamente, a referência do sujeito ao outro e à linguagem; as leis que regem a transmissão da cultura são as mesmas que comandam o funcionamento do aparelho psíquico. Nesse sentido, as marcas de memória, traços, inscrições são sempre letras e, portanto, escritos. Assim, Fuks (2006, p. 348) citando Derrida (1971) se posiciona:

O inconsciente freudiano é como uma escritura que se tece de diferenças, de trilhamento, e envia, delega representantes e mandatários, que são compreendidos apenas *a posteriori*. A escrita é a possibilidade de instituir, e Freud escolhe representar o conteúdo psíquico por um texto de essência irreduzivelmente gráfica: a escritura

do aparelho psíquico é como uma máquina de escrever: o que dele se lê é uma arqui-escritura, a inscrição marca-da-diferença.

A repetição do traço como letra está desde os primórdios, mas não é nunca repetição do mesmo. O trabalho de reescritura e rearranjo das marcas psíquicas não se presta à mera repetição de tal elemento; o rigor, é uma tarefa de transformação do presente, um processo de devir outro.

O inconsciente é uma escritura cujo texto disponível à leitura não se presta a ser encerrado em um único sentido, pois entre o que está escrito e o que se lê sempre haverá uma defasagem. A arte de ler a escritura do inconsciente exige do leitor retranscrever e reescrever a linguagem do Outro, o que não tem nome nem admite deciframento.

Para auxiliar na compreensão da linguagem e dos processos de transmissão, evocamos alguns avanços teóricos de Lacan, que determinou a letra como conceito. Segundo Lacan, para além do significante, a letra é o que é transmissível, transmitindo aquilo que é de suporte num discurso. A prática da leitura à letra é garantia do reinventar, na medida em que ela exige de cada sujeito colocar algo de si mesmo, numa dimensão que compromete seu desejo de saber. Diria que verdadeira transmissão, qualquer que seja seu domínio, cria condições para que a letra, em seu esvaziamento de sentido, determine a emergência de um novo dizer.

Nesse sentido, ao elaborarmos a Memória Educativa estamos escrevendo e nos inscrevendo nesse processo não de total ordem consciente, mas inconsciente, configurando-se como um processo de subjetivação e de enunciação mínima do sujeito. Nessa perspectiva, a Memória Educativa torna-se o dispositivo central de vivência de escuta do Outro e de si mesmo, pois simboliza o campo de significações em que se possibilita uma compreensão do processo de subjetivação, não só do lugar de sujeito portador do discurso manifesto, mas do lugar que possibilite o restabelecimento da escuta do sujeito da enunciação, do significante, o que recalca e deseja.

Almeida (2012), em sua mais recente publicação, aborda que o ato de escrever adquire sentido de inscrição. A autora aproxima sua argumentação da proposta por Lacerda Segunda (2011), que observa que, ao escrever, o sujeito vai se inscrevendo na ordem discursiva numa tentativa de dar conta de uma história que lhe é anterior. Desse

modo, o sujeito ao escrever de si tenta resguardar os restos de memória e se enxergar num texto que lhe soe familiar. Todavia, esse texto vai estar sempre em permanente construção, pois na linguagem sempre há um resto, algo que não pode ser apreendido e que segue buscando se dizer. Esses textos seguem ganhando novos contornos que só podem ser significados num só depois: “*après coup*”

Prazeres (2007), ao tratar da Memória Educativa, afirma que esta tornou visível o conjunto de significações que nos permitiram uma aproximação com o processo de subjetivação docente, buscando-se nas descontinuidades e rupturas a expressão dessa constituição.

O processo de elaboração da Memória Educativa, quando comparado àquele proposto no momento da criação do Módulo Comum do Pró-Ciências, permaneceu o mesmo quando falamos do resgate da subjetividade e das marcas constituintes dos sujeitos. Porém, esse dispositivo sofreu mudanças epistemológicas estruturais, mudando a forma de olhar esse material produzido e as possibilidades de trabalho que se apresentaram a partir de então. Almeida (2010, p. 3) trata da importância da Memória Educativa na perspectiva psicanalítica. Assim, para ela:

A importância da Memória Educativa e sua leitura tem-se inspirado, como já referendado, nos escritos freudianos. Em nossas palavras estão outras, falam com outras e a psicanálise que trabalha com o discurso, vem nos lembrar: é a memória do dizer. Nós nos constituímos neste dizer, o que nos afeta e/ou afetou – ou seja, a memória produz sentido.

Desse modo, podemos dizer que a escrita da Memória Educativa produz efeitos para além daqueles que pretendemos conscientemente. Refere-se à nossa própria constituição. É a produção de uma narrativa endereçada ao Outro e à si mesmo, dando-nos a possibilidade de vislumbrar uma aproximação entre trabalho psicanálise e trabalho pedagógico via elaboração da escrita da Memória Educativa.

1.4 CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

“[...] a subjetividade não é mensurável nem quantificável: ela é a prova, ao mesmo tempo visível e invisível, consciente e inconsciente, pela qual se afirma a essência da experiência”.
(Roudinesco, 2000, p.52)

O conceito de Sujeito vem do latim “Subjectum” e significa “o que subjaz”: o subjacente. Este conceito tem a mesma origem de “substância”. A ideia era de que o sujeito não é somente o óbvio (evidente) – o que está diante dos olhos, mas também o que subjaz. Mas o termo “Subjectum” é uma tradução romana do termo grego “Hypokeimenon”, termo introduzido por Aristóteles em “*A Física*”. E, como mostram os etimólogos, há uma perda nessa tradução, pois o termo “Hypokeimenon” significava “Aquilo que desde seu recuo é exibido no uso designativo falado se chama “Hypokeimenon”. Segundo Askofaré (2009), o que se deve reter é que o “Hypokeimenon”, o sujeito, supõe sempre um ato de fala recuado, relativamente ao que se manifesta também em seu recuo. O sujeito está, por assim dizer, na interface do que fala e do que é falado.

Nesse sentido, podemos afirmar que a subjetividade, também originária do termo *subjectum*, submete a sua constituição à linguagem do outro. Ou seja, a subjetividade, segundo a abordagem psicanalítica, se expressa como o assujeitamento do sujeito ao campo do simbólico – registro psíquico referente ao domínio da linguagem – ao qual todo ser tem que ser submetido para tornar-se humano.

Elia (2010), a respeito da origem do sujeito, diz que ele se constitui, não “nasce” e não se “desenvolve”. Para entendermos o modo pelo qual o sujeito se constitui, precisamos considerar o campo do qual ele é feito: o campo da linguagem. Para a psicanálise, o sujeito só pode ser concebido a partir do campo da linguagem. A linguagem entendida como um sistema de articulação de elementos materiais simbólicos.

Tomemos o exemplo de quando um bebê chega ao mundo. Ele se insere na ordem humana que a espera, que não apenas precede sua chegada como também terá criado as condições de possibilidade de sua inserção. Essa inserção é feita por meio da linguagem a partir do contato com o Outro (com “o” maiúsculo), conforme categoria

proposta por Lacan (ano) para designar não apenas o adulto mais próximo, mas também a ordem que este adulto encarna para o ser recém-aparecido na cena de um mundo já humano, social e cultural. Nessa perspectiva, podemos dizer que a psicanálise pensa o sujeito como social, como tendo sua constituição articulada ao plano social. Importante salientar que, por mais que se considere a dimensão social como essencial à constituição do sujeito, principalmente do sujeito do inconsciente, o mesmo não equivale a redução desta a uma sociologia culturalista do sujeito. Sendo assim:

Para a psicanálise, portanto, o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertencente à espécie humana, tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou se seus substitutos sociais e jurídicos. Sem isso ele não só não se tornará humano como tampouco se manterá vivo: sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana morrerá (ELIA, 2010, p.39).

Na relação da mãe com o bebê, o que se transmite é, primordialmente, uma estrutura significativa e inconsciente para a própria mãe (ela não sabe o que transmite, para além do que ela pretende deliberadamente transmitir), e não poderia ser simplesmente o que ela traz de valores, normas e ideais da família e da sociedade a qual pertence. Assim,

[...] o que chega ao bebê através do Outro materno não é um conjunto de significados a serem por ele meramente incorporados como estímulos ou fatores sociais de determinação do sujeito com os quais iria interagir, a partir de sua carga genética, na “aprendizagem social” de sua subjetividade. O que chega a ele é um conjunto de marcas materiais e simbólicas – significantes – introduzidas pelo Outro materno, que suscitarão, no corpo do bebê, um ato de resposta que se chama de sujeito (Idem, p. 41).

Fica claro para a psicanálise que o sujeito se constitui a partir do seu encontro com o Outro. Ao trazermos essa relação para dentro do processo educativo, podemos constatar as muitas marcas que recebemos e imprimimos. Torna-se inevitável que soframos muitos recalques, uma vez que para conseguirmos coexistir em harmonia, torna-se necessário educar alguns dos nossos desejos/impulsos.

Nesse sentido, Curley (1990) citado por Prazeres (2007) nos ajuda a entender que “a questão do sujeito e da subjetividade só pode ser compreendida a partir da realidade simbólica, constituída pela linguagem e por elementos significantes formadores do inconsciente” (p. 42).

A respeito da existência de um pensamento inconsciente, tomamos a célebre proposição cartesiana “*Penso, logo existo*”. Essa famosa frase nos coloca a questão do pensar a respeito do ser, passando agora a ser pensável. Ou seja, o “penso logo existo” foi substituído pelo “existo onde não penso”. Vemos fundada a noção de inconsciente, tão fundamental para o pensar psicanalítico. A palavra, ao mesmo tempo reveladora, também oculta outro significado, da mesma forma que um sintoma ou um sonho. A linha de raciocínio apresentada nos direciona a uma questão tão cara para a psicanálise: a constituição do sujeito do inconsciente.

De acordo com o pensamento freudiano “a emergência da angústia é a emergência do sujeito”. Com o advento da psicanálise, criação de Freud, o consciente/razão não mais é o centro do psiquismo humano. Insere-se aí, a presença de processos inconscientes, abrindo possibilidades de compreensão do sujeito a partir do consciente e do inconsciente. Essa clivagem do sujeito (reconhecimento das duas instâncias psíquicas constituintes) diferencia a psicanálise da psicologia, uma vez que esta última investiga o indivíduo consciente, observável, comportamental.

A concepção da subjetividade como uma subjetividade clivada é o ponto fundamental na teoria freudiana, pois conforme Garcia-Roza (1991) apud Prazeres (2007, p.43):

O sujeito do consciente, representante do sistema psíquico pré-consciente/consciente, é o sujeito do enunciado, do dito, o sujeito substancial, da proposição de Descartes, o eu que pensa, que necessita, que é. O sujeito inconsciente é o sujeito da enunciação, e deseja. Nessa perspectiva, é importante não confundir aquele que deseja e aquele que enuncia que deseja.

Esse sujeito inconsciente é dotado de desejo, por isso, “desejante”. O desejo, em termos psicanalíticos, é definido como vazio, ou seja, uma falta. Freud chama esse vazio de pulsão. Segundo Garcia-Roza (1991) apud Prazeres (2007), “a pulsão é o

conceito limite entre o psíquico e o somático, como representante dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, como uma medida de exigência de trabalho imposta ao psíquico em consequência de sua relação com o corpo” (p. 42).

A essência da teoria psicanalítica está no domínio da subjetividade, do processo de subjetivação, entendido como processo de humanização do homem – transformação do sujeito natural, biológico, em sujeito cultural, histórico e que se dá por meio da sua entrada no universo simbólico (lei) – no qual a clivagem do sujeito, constituído pela *falta-a-ser* é definidora da sua condição humana de sujeito “faltoso”.

Na teoria freudiana, “o sujeito da psicanálise é trágico uma vez que está marcado pela determinação a que está sujeito e que torna seu destino inelutável” (PACHECO, 1996, apud PRAZERES, 2007, p. 48). Assim, o sujeito não tem mais o controle total de si. Há nele uma instância de outra ordem desconhecida que se sobrepõe à sua consciência e sobre seu controle. Essa dimensão de desconhecimento é constituinte essencial à concepção do inconsciente. Segundo Freud (1893-1895, p.278), “[...] toda a conduta de nossa vida é constantemente influenciada por ideias inconscientes [...]”.

O inconsciente, cuja manifestação se dá pela via da *deformação*, da *distorção* e da *transposição*, é revelado pelo desejo inconsciente. Para a psicanálise, revelar o *sujeito do inconsciente*, para além da cura do sintoma, é o reconhecimento do desejo do sujeito.

Esse sujeito é o sujeito psíquico que comanda suas próprias ações e pensamentos que, por sua vez, é ignorante de suas próprias verdades, é um sujeito dividido pelos processos inconscientes que orientam suas escolhas na vida. Ele não se constitui sozinho, mas sim nas relações com outros humanos, imersos em uma cultura e determinados pelos lugares que esses outros nos destinam. Nesse sentido, o psíquico se constitui com a pulsão. Nós nos constituímos através do *outro*, o qual nos deixa *marcas* que levamos para a vida toda. Com efeito, sem pulsão não há organização psíquica, estando em jogo a estruturação do sujeito: sua constituição enquanto humano.

Conforme apresentado por Freud, o sujeito passa a ser considerado a partir do campo pulsional, o que significa dizer que o sujeito está sempre por advir, não havendo

um momento que o constitui enquanto tal. É, portanto, construção permanente, pois no campo analítico sempre haverá a possibilidade para que a pulsão circunscreva novos circuitos.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui como um ato de resposta à estrutura significativa introduzida pelo outro, ou seja, pela introdução da palavra à criança no atendimento às suas exigências.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo”.
(Galileu Galilei)

Desde sua concepção, a psicanálise tem possibilitado outra forma de enxergar o homem e o conhecimento que ele tem, diferentemente da psicologia comportamental e de outras disciplinas ditas “puras”, uma vez que reconhece e resgata o sujeito, que por tanto tempo se viu marginalizado, trazendo-o para o centro da produção do conhecimento e do discurso científico, valorizando-o em sua incompletude e complexidade. O saber forjado por Freud desconstrói o racionalismo da epistemologia e da antropologia do paradigma moderno, possibilitando um conhecimento de “nós próprios” e de nossas formas de apreender o real.

Depois da euforia cientista do século XIX e da conseqüente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do nosso conhecimento das coisas, isto é, como conhecimento de nós próprios (SANTOS, 1988, p.57).

O conhecimento possibilitado pelo olhar psicanalítico continua sendo questionado como outrora, quando da primeira apresentação feita por Freud (1910), nas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise, na Universidade de Clark, Worcester, Massachusetts. Porém, tem sofrido menor resistência de aceitação, principalmente no campo educacional, uma vez que tem ajudado a compreender o sujeito em sua complexidade intrínseca, possibilitando novas formas de vir a ser em seus processos constitutivos subjetivos enquanto estudantes e/ou educadores.

Apesar de utilizarmos as ferramentas conceituais do aporte psicanalítico freudiano, é importante reiterar que não se pretende fazer análise com sujeitos da

pesquisa, tanto por não ser o objetivo deste estudo quanto por não possuímos formação específica de analista.

Diante do contexto apresentado, optamos por uma abordagem qualitativa para a realização da presente pesquisa, uma vez que a subjetividade do pesquisador é levada em consideração, desde a própria escolha do problema que se pretende pesquisar até a proposição das categorias para leitura dos dados coletados. A abordagem qualitativa cobra do pesquisador o rigor e a Ética na pesquisa, procurando ajudar a melhorar a realidade da sociedade, trazendo possíveis contribuições para os problemas existentes no mundo.

Cabe salientar ainda que o fato deste trabalho não se inserir numa perspectiva tradicional de pesquisa não o torna menos rigoroso. Seu rigor é dado, principalmente, pela fidelidade aos princípios que norteiam a prática da investigação psicanalítica (SAFRA, 2001).

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa de campo, uma vez que pretende a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, a coleta de dados referentes a esses elementos da realidade e, finalmente, a análise e interpretação desses dados com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

É também exploratória, no sentido empreendido por Chizzotti (1995) citado por Bomfim (2008) e Gil (2010, p. 27), uma vez que objetiva, na sua totalidade, “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência” e “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, respectivamente, de acordo com os autores. Ainda nesse intuito, a pesquisa exploratória habitualmente envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Considerando a postura ontológica e epistemológica adotada, podemos compreender que o sujeito em sua singularidade é uma fonte de estudo excepcional para entender a qualidade de qualquer processo ou atividade humana, que escapa a qualquer tentativa de padronização. A singularidade está muito proximamente relacionada à trajetória vivida por cada um. É possível conhecer e trabalhar essa trajetória a partir das memórias narradas e de entrevistas, das quais serão produzidos

relatos escritos e/ou orais possibilitando um aprofundamento na questão. Nesse sentido, Kenski (1992) nos faz um alerta ao abordar o preparo do pesquisador para entrar em contato com o sujeito participante no processo de pesquisa:

O trabalho do pesquisador criterioso que deseja se aprofundar nos estudos da memória tendo por base a coleta de depoimentos orais exige o conhecimento teórico da metodologia desse tipo de pesquisa, um treinamento razoável visando ao desenvolvimento de sua capacidade de observação, reflexão e análise, e uma habilidade muito grande para lidar com o outro. Precisa estar ciente que vai estar invadindo a intimidade das lembranças e das marcas vividas pela outra pessoa, com todos os riscos que essas recuperações possam ocasionar no plano emocional. Precisa estar suficientemente preparado para dar apoio ao narrador e garantir que seus objetivos de pesquisa sejam alcançados, sem prejuízos maiores ao depoente (p. 313).

Nessa concepção o pesquisador deve estar preparado, considerando que o sujeito é capaz de nos oferecer elementos únicos da sua trajetória que somente ele dispõe, já que nos apresenta esses elementos em uma dimensão subjetiva.

Sendo assim, esses elementos não podem ser desprezados. Pensar o conhecimento a partir da trajetória histórica do sujeito pode se tornar a chave que abrirá as portas de um “outro fazer científico”. Se se conversa com as pessoas em uma intimidade suficiente, que permita a emergência da sua subjetividade em sua expressão, terá acesso a uma realidade totalmente diferente, inacessível de qualquer das dimensões que a realidade constitui em seus vários cenários sociais.

2.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos colaboradores da presente pesquisa são estudantes dos cursos de graduação da Universidade de Brasília – UnB, que cursaram a disciplina Inconsciente e Educação ofertada no segundo semestre letivo do ano de 2011.

Todos os estudantes da disciplina foram convidados a participar da pesquisa e 9 (nove) deles se comprometeram com as demandas apresentadas pelo pesquisador, sendo 3 (três) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. Os participantes tinham

de 18 anos a 24 anos de idade e já tinham cursado mais da metade do curso. Dois estudantes estavam formando. Estiveram representados os cursos de graduação de pedagogia, letras-português, artes plásticas, educação física, matemática e psicologia.

Foi solicitado aos estudantes participantes que elaborassem uma Memória Educativa, utilizando os conteúdos trabalhados na disciplina, a respeito desse dispositivo, como roteiro de elaboração. A partir da leitura das Memórias Educativas pelo pesquisador, foram escolhidos 4 (quatro) estudantes para a fase seguinte da pesquisa, qual seja a realização da entrevista semiestruturada. Ressaltamos que esses quatro estudantes foram escolhidos considerando o aprofundamento da Memória Educativa e as marcas apresentadas, respeitando a diversidade e riqueza das memórias constituintes do grupo e os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, a escolha dos sujeitos participantes para a entrevista foi realizada de forma intencional. De acordo com Creswell (2010, p. 212) “a ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa”.

2.2 A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, utilizou-se o dispositivo Memória Educativa e a entrevista semiestruturada.

- Memória Educativa:

Dispositivo elaborado com a finalidade de um possível resgate da trajetória do sujeito, assim como registrar a influência das experiências vividas. Do ponto de vista psicanalítico, pressupõe-se que na elaboração da memória, o “sujeito inconsciente” comparece, ou seja, o sujeito da enunciação.

- Entrevista semiestruturada:

Utilizamos a concepção de entrevista semiestruturada, já que ela permite a utilização de um roteiro previamente elaborado, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está

focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

De acordo com a postura adotada na pesquisa, bem como a crença na fala livre do sujeito, a opção pelo uso da entrevista semiestruturada com a utilização de um roteiro, serve, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador organizar-se para o processo de interação com o informante. Desse modo, elaboramos alguns itens orientadores que nos possibilitaram um movimento reflexivo junto com o entrevistado, garantindo-lhe, acima de tudo, a oportunidade de discordar, modificar, reconstruir sua fala, sempre que sentir necessidade.

2.3 PROCEDIMENTO DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com os pressupostos metodológicos utilizados neste trabalho, torna-se importante delinear o caminho da pesquisa, por meio de um planejamento claro e criterioso de todo o processo de coleta e análise dos dados. Atentar para esse procedimento é a garantia de coerência entre a teoria, instrumentos/dispositivos, objetos, análise e interpretação dos dados.

A supracitada coerência possibilitará o surgimento de categorias ou eixos temáticos que sejam condizentes com os objetivos da pesquisa, evitando, assim, a ocorrência de uma análise superficial e escolhas impertinentes com a pesquisa. Diante do exposto, relatamos os passos dados nessa fase da pesquisa.

A pesquisa teve início na proposta da disciplina Inconsciente e Educação, ofertada no segundo semestre do ano de 2011 pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. A disciplina em tela foi ministrada pela professora Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida, contando com minha atuação como monitor. No curso da disciplina foi solicitado aos estudantes que elaborassem sua Memória Educativa como parte integrante do curso. É importante ressaltar que antes da solicitação acima mencionada, foi trabalhado como parte do conteúdo da disciplina o conceito de

Memória a partir da teoria psicanalítica, além do próprio dispositivo Memória Educativa, no intuito de que o processo de escrita fosse o mais amplo e profundo possível e que possibilitasse um resgate das lembranças educativas mais significativas desses estudantes.

Como monitor e com o aval da professora regente da disciplina, fiz formalmente o convite aos estudantes para que participassem da pesquisa e, ao mesmo tempo, foi entregue a eles um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice II). Por meio desse documento, o estudante era informado de que se ele aceitasse o convite de participação se proporia a participar de maneira voluntária da pesquisa, podendo desistir de continuar a qualquer momento. Nesse Termo continha ainda a informação sobre o compromisso ético do pesquisador em manter a identidade dos participantes em sigilo.

Dos estudantes convidados da disciplina, contamos com a participação voluntária de 9 (nove) deles, os quais cederam suas Memórias Educativas para a pesquisa. De posse desse material foi realizada uma leitura livre flutuante, conforme nos sugere Franco (2008) a fim de deixar emergir dos dados impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas, a partir da experiência do pesquisador e do aporte teórico utilizado.

No intuito de preservar as identidades, foi atribuído a cada participante uma letra do alfabeto, compreendendo o intervalo de “A” a “I”. A partir de então, tudo o que se referisse ao estudante “A” passou a ser identificado com a letra “A”.

Após esse primeiro contato com as memórias, foram escolhidos 4 (quatro) estudantes do total dos 9 (nove) que aceitaram participar da pesquisa para a realização da entrevista, de modelo semiestruturada, na intenção de aprofundar mais a investigação proposta.

A seleção dos estudantes foi realizada de forma intencional e de acordo com a profundidade na escrita, as marcas apresentadas e as que melhor ajudaram no entendimento do problema pesquisado.

Para a entrevista, foi elaborado um roteiro contendo 13 (treze) itens decorrentes das emergências das Memórias Educativas, com a finalidade de dar direcionamento e foco para a conversa, permitindo, porém, uma fala livre do estudante e possibilitando

uma investigação mais profunda do pesquisador - e em continuidade ao exposto nas memórias – a respeito das marcas de memória que constituem a trajetória educativa dos estudantes e as contribuições do dispositivo Memória Educativa para uma possível ressignificação da sua formação.

Todas as entrevistas foram agendadas num espaço de tempo de 2 (duas) semanas, sendo realizadas no *campus* da Universidade de Brasília – UnB, uma vez que os participantes são todos alunos da referida universidade.

Foi solicitado aos estudantes autorização para gravação das entrevistas, reforçando o compromisso Ético do pesquisador em preservar a identidade dos mesmos. Em média, cada entrevista teve a duração de 1h20min. É importante destacar que no momento inicial foi apresentado um resumo da pesquisa e foram reafirmados os direitos do participante em poder desistir a qualquer momento da pesquisa e da postura ética do pesquisador em manter sigilo os dados confidenciais e anonimato do participante. Ainda nesse momento foi apresentado também o lugar assumido pelo pesquisador, qual seja de pedagogo e não de analista, uma vez que não foi objetivo desse trabalho, fazer análise com os participantes, mas de utilizar o aporte psicanalítico para compreender a trajetória educativa desses estudantes.

Visando garantir a qualidade da gravação das entrevistas e assegurar que nenhuma fala dos participantes se perdesse, utilizamos 2 (dois) gravadores de áudio, que ficaram dispostos sobre a mesa e entre o pesquisador e o pesquisado, de maneira que não intimidasse o participante ou causasse algum tipo de desconforto.

De posse de todas as falas das entrevistas, passamos à fase de degravação e transcrição. Foi efetuada uma transcrição literal das gravações e após a leitura, o texto foi ajustado na linguagem adequada.

As gravações tiveram uma ótima qualidade, exceto uma que foi realizada em horário de aula na Faculdade de Educação, em que a poluição sonora e os ruídos interferiram. Essa foi a entrevista mais difícil para gravar, demandando mais horas e mais atenção do que as restantes. Enfim, um trabalho de muita dedicação.

A fase de degravação e ajustes na linguagem foi um momento de bastante emoção – principalmente para o pesquisador - uma vez que permitiu reviver a experiência da entrevista, na qual os participantes relataram suas histórias de vida,

expondo marcas, traumas e lembranças de momentos que por vezes ficaram perdidos, provocando o sentido de realização da pesquisa.

2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Retomando a postura assumida desde o início do trabalho e os objetivos propostos para o estudo, passamos a delinear a opção que fizemos para análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa, de modo a ser coerente com a fundamentação teórica que permitiu sustentação a toda investigação. Como nos assevera Franco (2008), ‘um bom plano garante que teoria, coleta, análise e interpretação de dados estejam integrados’ (p. 37).

Optamos pela proposta da análise de conteúdos, uma vez que a mesma tem como ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sócio-cognitivos, têm implicações na vida cotidiana, influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos (FRANCO, 2008, p.12).

Conforme mostrado anteriormente, utilizamos neste estudo o aporte psicanalítico freudiano para compreender o fenômeno pesquisado, principalmente o conteúdo de suas mensagens. Nesse sentido, limitar-nos-emos à análise estrita do conteúdo das Memórias Educativas e das falas dos sujeitos obtidos através das entrevistas, utilizando, para tanto, do auxílio dos dispositivos da própria análise: leitura livremente flutuante, escuta sensível e associação livre.

Segundo Bardin (2011), “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (p. 126).

A fim de complementar o dispositivo da leitura flutuante, buscamos em Barbier (2004) a escuta sensível. Esta, por sua vez, refere-se a um “escutar/ver”. Ela se apoia na empatia do pesquisador. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender o interior”, as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos ou a “existencialidade interna”.

A escuta sensível, proposta pelo autor, reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (BARBIER, 2004, P. 94).

A análise de conteúdo proposta segundo Bardin (2011) trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A abordagem de Bardin tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem e os efeitos dessa mensagem.

Dessa forma, as análises, comparações e inferências que fizemos foram conduzidas, principalmente, pelos nossos objetivos e pela nossa capacidade e experiência de articular os dados com a teoria escolhida, dando sustentação ao trabalho. As inferências são consideradas por Franco (2008) como finalidade importante da análise de conteúdo, uma vez que essas são elementos que servem de base para a comunicação.

Na análise de conteúdo, o pesquisador age como um verdadeiro arqueólogo em busca de vestígios, indícios que podem vir à tona durante o processo de escavação/investigação.

Segundo a mesma autora, “os resultados obtidos devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das falas e do

material escrito produzido” (FRANCO, p. 27). Isso significa que, em especial, o conteúdo oculto das mensagens, suas entrelinhas, mereceram o nosso trabalho de interpretação.

Após vencer as etapas de delimitação dos objetivos da pesquisa, da sua sustentação teórica consistente e do conhecimento do material a ser analisado, passamos para a fase de organização dos dados e a elaboração das categorias, criadas de acordo com o referencial psicanalítico utilizado.

Nesse primeiro momento, como parte do contato inicial com os dados, fizemos a leitura livremente flutuante. Segundo Bardin (2011), o pesquisador, nesse momento, se assemelha muito a um arqueólogo, por conta da busca minuciosa pelos vestígios. De acordo com o autor, “esta fase é chamada de leitura flutuante por analogia com a atitude do psicanalista” (p.126).

Após esse primeiro contato e leitura dos dados, alcançamos o momento de definição das categorias de análise. Segundo Franco (2008), a categorização é “como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (p. 59).

O trabalho de definição de categorias foi árduo e demorado, uma vez que elas surgiram de idas e vindas na teoria e no material de análise fornecido pelos estudantes. Desse modo, podemos dizer que emergiram das falas, dos discursos, do conteúdo das respostas dos estudantes, sendo assim criadas, e não concebidas *a priori*.

Na discussão dos dados, apresentamos trechos das Memórias Educativas e das entrevistas realizadas, criando um diálogo com a teoria utilizada, constituindo o olhar do pesquisador a respeito do tema pesquisado.

As narrativas apresentadas neste trabalho sob a forma de fragmentos textuais se sustentam pela sua veracidade realística, o que significa dizer que não demandam, necessariamente, sua confirmação na teoria. Ressaltamos, porém, que na leitura dos dados, a condição subjetivante do investigador comparece como marca da sua presença junto à escrita/fala dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE

Pensamos ser importante ressaltar que as marcas que constituíram e constituem as histórias de vida narradas em Memórias Educativas dos estudantes de graduação, sejam: lembranças, vivências, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, independentes de seus efeitos, tornaram-se tema central deste trabalho, revelados, em especial, através da relação de confiança estabelecida desde os primeiros contatos com o grupo na disciplina Inconsciente e Educação, ofertada no segundo semestre de 2011.

Coerente com o aporte teórico e os procedimentos metodológicos utilizados, as categorias não foram definidas *a priori*. Após a leitura dos dados, à luz do *corpus* teórico, algumas que emergiram inicialmente puderam ser aprimoradas, gerando outras inferências e interpretações, apresentadas no processo de discussão. Ressaltamos ainda que buscamos responder aos objetivos propostos na pesquisa, os quais serão retomados no decorrer do processo de interpretação.

Nesse sentido, elaborações discursivo-interpretativas foram feitas sinalizando para as categorias de análise a seguir:

1. Marca simbólica e do ato pedagógico.
2. O Outro: implicações no cenário escolar.
3. Transferência na sala de aula.
4. Identificação.
5. Sobre escrita, lembrança e esquecimento.

3.1 MARCA SIMBÓLICA E DO ATO PEDAGÓGICO

Tenho marcada uma lembrança de um menino, quando estava no jardim I ou II, não sei ao certo, que tinha atitudes agressivas e um dia, quando eu brincava dentro da sala com meus brinquedos de casinha, ele entrou correndo e pegou meus brinquedos e começou a jogar pela janela. Naquele momento, eu percebia que nem todo mundo respondia a pedidos educados e sinceros. Depois compreendi que a professora não era tão justa quanto eu pensava, pois ela não agiu com ele da maneira que eu esperava para compensar o sofrimento que ele me causou com aquele gesto. Até esse período, no entanto, a escola representava um lugar seguro e muito divertido para mim, um lugar onde eu crescia.

(Fragmento retirado da entrevista do estudante C).

Intencionalmente iniciamos a discussão das categorias falando das marcas que carregamos ao longo da vida, dada a própria construção da pesquisa e a importância que elas têm no processo de constituição da nossa subjetividade.

O trecho retirado da entrevista com um dos sujeitos colaboradores da pesquisa, traz uma situação que talvez muitos de nós já tenhamos experimentado em nossa trajetória escolar e que em muito pode ter marcado e influenciado no jeito de ser e estar no mundo. Situações como essa fazem parte do nosso dia a dia de estudantes e de educadores, sendo necessário reconhecê-las, discuti-las e, se possível, compreendê-las para aprender a lidar com elas.

Inevitavelmente somos seres marcados. A palavra “marca”, conforme o dicionário da língua portuguesa, tem seu significado associado à ideia de carimbo, sinal, nódoa produzida por contusão, mas também à ideia de letra, nome ou emblema. Percebemos que a palavra marca tem seu significado exposto de forma muito clara, trazendo consigo principalmente duas noções: traço e cicatriz por ocasião de uma experiência e sinal que serve para que se reconheça uma coisa, a fim de distingui-la de outra e para identificar.

A definição proposta ajuda-nos a entender a concepção de marca que é um dos conceitos centrais da pesquisa. A dificuldade de determinar esse conceito de marca se faz presente, uma vez que se refere à representação simbólica de uma entidade, um sinal de presença no sujeito. Dessa forma, podemos inferir que trazemos a impressão de várias marcas no corpo, nos sentimentos, na mente e na alma. As marcas nos

constituem naquilo que somos hoje e que viremos a ser amanhã – marcas da nossa vivência. Elas servem de registro e de referência, possibilitando ao sujeito uma localização e reconhecimento das experiências vividas ao longo do tempo.

Para esclarecer melhor como seria a relação do sujeito com as marcas recebidas, utilizamos a metáfora da queda de uma criança e do seu efeito quando se machuca. Nessa situação tem-se o registro de uma experiência, da qual resultou uma lesão que deixará uma marca. Esse machucado, muitas vezes, cicatriza e essa cicatriz será para o sujeito o registro daquela experiência de queda. Ele terá de conviver com essa marca (cicatriz) inevitavelmente por toda sua vida, mesmo que possa ter dela olhares diferenciados ao longo do tempo.

De acordo com o aporte teórico psicanalítico, as marcas que nos instigam referem-se às marcas de memória do inconsciente. Apesar do seu caráter material e simbólico, interessa-nos neste trabalho esse último aspecto das marcas, uma vez que é ele que fica registrado no aparelho psíquico. Desse modo, procuramos as marcas das mais diversas experiências que o sujeito enfrenta no decorrer da sua vida, seja no relacionamento com o outro ou numa experiência de perda, por exemplo, e que ficaram registradas simbolicamente no aparelho psíquico.

Para reforçar a escolha das marcas simbólicas, encontramos em Kupfer (2007) o embasamento teórico, pois, na sua abordagem sobre o tema, ele fornece a seguinte contribuição:

A histórica, por exemplo não padece de uma falha nos neurotransmissores, e sim de reminiscências. O que “faz adoecer” não são falhas no corpo ou nos humores – nome dado aos vapores que, ao circularem no corpo, davam tonalidade afetiva dos seres – mas recordações, ou seja, representações. Em uma palavra, coisas de ordem simbólica e não de ordem real ou neurológica (p. 21).

Eis a importância do reconhecimento das marcas que nos constituem, no intuito de possibilitar ao sujeito formas de lidar com as mesmas, uma vez que elas podem ser tanto positivas quanto negativas, conforme a fala do “estudante D”:

Eu lembro bem de algo que afetou muito. O meu sobrenome foi algo muito difícil para eu lidar e eu consegui resolver bem isso na quarta série. Antes disso, eu brigava toda semana na escola. Eu não admitia

“neguinho” tirar sarro da minha cara por causa do meu sobrenome. Eu ficava indignado! Era a mesma coisa que xingar a minha mãe era rir do meu sobrenome. Eu lembro bem que eu brigava muito, apanhava, batia...era muito chato. (Estudante D)

Nesse caso podemos inferir da dificuldade e do sofrimento que o estudante enfrentou, por ocasião do sobrenome e das marcas que ficaram. É importante mencionar que a relação do sujeito com seu nome é uma relação muito próxima e muito singular, uma vez que seu nome cumpre a função de marcar seu lugar no mundo, de identificação e de registro. Segundo Costa (2001, p. 146), “o nome representa um lugar próprio, sendo identidade. Mas também é diferença, porque permite situar o sujeito como um entre outros: contá-lo na diferença com seus pares, seus iguais”. Não é por acaso que ficamos no mínimo incomodados quando fazem brincadeiras ou esquecem do nosso nome.

Lidar com esse tipo de situação exige muito esforço do sujeito, principalmente em se tratando da criança em formação que chega ao mundo com uma série de acontecimentos, fatos e pessoas que lhes eram até então estranhos, e tendo a responsabilidade de assimilar tudo e prosseguir na complexa aventura que é a vida. Afinal, o mundo já existia ao nascer a criança e por isso ela tem a difícil missão de caminhar do estranho ao familiar.

Ao atentarmos para o conjunto de marcas que nos constituem, ou seja as marcas que recebemos no decorrer da vida, dos relacionamentos, das experiências, estaremos resgatando as marcas históricas que constituem nosso ser e estar no mundo, ou seja nossa constituição e formação enquanto sujeitos ao longo do tempo. Nesse ponto, ressaltamos a importância de uma reflexão crítica, uma espécie de “balanço de vida” por parte do sujeito, com o intuito de compreender como cada pessoa constrói sua formação.

Como fruto dessa reflexão, poder-se-ia partir para qualquer processo de formação, podendo até se converter numa metodologia de formação que resgate as histórias pessoais, saberes e experiências, ao mesmo tempo em que se forma o sujeito para a sociedade.

Das marcas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa e mantendo o eixo do trabalho na trajetória educativa, deparamo-nos com marcas resultantes da relação do

estudante com o professor, da desmedida dos atos pedagógicos, da relação familiar com a escola, da relação do contexto socioeconômico e a escola, dos relacionamentos amorosos entre outros. Lembramos que essas marcas emergiram e foram observadas nas Memórias Educativas analisadas e nas entrevistas realizadas ao longo da pesquisa, tais como mostram as falas a seguir:

Adorava as aulas e queria sempre saber mais. Minha curiosidade sempre foi muito intensa. Eu estava no auge do meu rendimento, minhas notas eram excelentes e minha sede para aprender era incessante, me interessava de verdade por tudo. Minha professora se chamava Profa. H, ela tinha um método muito interessante de ensinar através de competições, pequenas gincanas, concursos de perguntas e respostas nos quais ela sempre dava prêmios para os vencedores e é claro que eu queria ser a melhor. Eu gostava mesmo de aprender, mas quando isso podia ser reconhecido tinha um sabor diferente. (Estudante I)

Como eu sempre gostei de ir para a aula, nunca fui aquela... Porque eu lembro que eu tinha uns colegas que para eles parecia mais traumático, eles realmente não gostavam de estar ali. Eu não. Eu sentia até um prazer de estar ali, então eu gostava de estar na sala... estudando... Eu gostava de chamar atenção dos professores para as minhas dúvidas, para as minhas coisas, então eu acabava de alguma forma criando uma relação com eles. Entendeu? (Estudante G)

Os meus pais nunca me pressionaram em relação aos estudos, por exemplo a ter uma determinada nota, mas eu sempre fui muito assim autopressionável, digamos. (Estudante H)

Na terceira série, houve um momento muito marcante. Já iniciado o ano, a coordenadora bateu na porta e chamou a professora para conversar. Ela trazia um novo aluno. Sua entrada, no entanto, não ocorreu como ela esperava. O menino não quis ficar e começou a chorar, muito alto. Ele dizia que não queria ficar e nesse momento eu me interessei. Após muito sofrimento ele entrou na sala e eu resolvi que devia me aproximar dele e nos tornamos amigos. Queria mostrar para ele que a escola era um lugar legal, que ele não precisava ter medo. Tornamo-nos grandes amigos e, depois de um tempo, ele me perguntou se eu queria ser sua namorada. Desse momento em diante, a escola tinha um outro componente que me interessava muito. Esperava ansioso o momento do intervalo, para podermos sentar juntos e lanchar, para estar mais próxima dele. (Estudante C)

Os trechos elencados acima projetam algumas das marcas, resultantes das mais diversas situações escolares, familiares, socioeconômicas e afetivas experimentadas pelos participantes da pesquisa ao longo da trajetória educativa. Ao verificá-las nas memórias e aprofundá-las nas entrevistas, foi possível perceber a importância que algumas experiências tiveram em especial na vida dos estudantes pesquisados, provocando diferentes manifestações como risos, tristeza, saudosismo, silêncio. Nesse sentido, os relatos são, aos olhos do pesquisador, reveladores e riquíssimos em conteúdos e sentimentos. A diversidade de situações envolvidas na convivência escolar e na trajetória educativa refletem a complexidade das relações humanas, não havendo como dela escapar.

Desses excertos podemos depreender a importância que tais eventos/marcas tiveram e ainda têm na vida desses estudantes. As marcas e os traços que trazemos e imprimimos fazem parte de cada um de nós, sujeitos em permanente constituição. Não há como delas nos livrar e com elas devemos conviver. Inspirando-nos nos escritos do filósofo existencialista francês, Jean-Paul Sartre (1905-1980) de que “não importa o que fizeram de nós, mas o que fizemos com aquilo que fizeram da gente”, sinalizamos a possibilidade que o sujeito tem de reconhecer e ressignificar sua caminhada no mundo.

A partir do confronto das marcas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa nessa categoria através das suas dimensões, em especial, na educação escolar, ressaltamos as marcas do ato pedagógico.

3.1.1 Marcas do Ato Pedagógico

Sobre essa experiência do pão, eu acho muito bacana ter participado disso. Acho que devia ter mais esse tipo de experiência, porque envolve a química... Se esse tipo de experiência tivesse sido feito mais vezes, talvez eu tivesse gostado mais dessa onda. Eu nunca estudei em escolas que tivessem, por exemplo, bons laboratórios. Então, talvez eu tenha sentido carência disso, não conseguia lidar com essa coisa do pensamento muito abstrato. Eu gostava de fazer, de ver... Uma coisa meio empírica mesmo. Acho que é por isso que as experiências que mais me marcaram são desse tipo, participação em alguma coisa, de ver alguma coisa e experimentar ou mesmo fazer alguma coisa. (Estudante G)

Na convivência escolar, deparamo-nos com uma trama de relações e situações que exigem sensibilidade dos sujeitos envolvidos, tanto do professor quanto do estudante. Estamos imersos nesse espaço com objetivos e intenções mais ou menos definidos, ainda mais quando lembramos que é investido de expectativas sociais cada vez maiores. As expectativas e a própria convivência escolar fundamentam-se, entre outras dimensões, em torno de um objeto e de uma finalidade bem definidos: o conhecimento e a preparação do sujeito para o convívio em sociedade.

Kupfer (2007, p. 15) reconhece que não podemos nos esquecer de que a principal mola propulsora do humanismo é a educação. O homem não brota espontaneamente graças a uma generosa mãe natureza, mas precisa ser “moldado” pelo educador preparado.

De início, façamos uma distinção importante entre educação e pedagogia ou ato educativo e ato pedagógico. Partimos do entendimento de que a educação se presta ao papel de instituidora da cultura, levando o sujeito a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos. Desse modo, é por meio da educação que o sujeito ingressa na sociedade. No dizer de Voltolini (2011, p. 49), trata-se de um processo de inclusão em um mundo que terminará a criar uma condição humana. Como bem lembra o autor, humano vem de húmus, resto de uma operação de metabolização, de transformação. Assim, é preciso processar um humano. Nesse sentido é que nos aproximamos de Freud, quando ele diz que a criança deve aprender ou começar a aprender a controlar suas pulsões e adaptar-se ao meio social. Esse é o papel da educação. Em relação à pedagogia ou ato pedagógico, nosso entendimento aproxima-se ao de Kupfer (2007), definido como a busca de um “saber positivo sobre como ajustar *meios* de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*”. Sendo assim, é importante focar na análise dos atos pedagógicos e nas marcas deles resultantes, uma vez que constituem a trama pedagógica e influenciam diretamente as relações em sala de aula.

Nesse sentido, parece reveladora a marca:

Após a pré-escola, fui estudar na Escola Classe 05 de Sobradinho. Pouco me recordo desse ano, mas há uma figura muito importante que vale a pena comentar. Minha professora se chamava: Profa. A.

excelente, muito competente e ameaçadora. Ela tinha o costume de andar com uma régua de 100 cm na mão e quando se irritava batia a régua na mesa com força e assustava a todos. Por isso poucos gostavam dela, mas eu a adorava. Eu era sempre a “menina do contra”, minhas colegas não gostavam de mim por causa disso. Sentava bem perto dela, adorava escutar suas explicações impecáveis. Só não aprendia quem não queria. Ela era demais. (Estudante I)

As marcas que trazemos do nosso convívio escolar, mais especificamente como resultado da ação no ato pedagógico, remetem-nos à discussão da “justa medida” deste último. Segundo Voltolini (2011, p. 40), “desde Rousseau, pergunta-se sobre a adequação dos meios que colocamos em jogo em nossa ação educativa, o que gerou a preocupação sobre como conduzir a criança a bom termo através da educação”. Nesse sentido, educar torna-se, fundamentalmente, uma prática decisória.

Frequentemente, encontramos situações em que não sabemos como reagir ou situações em que agimos com certo excesso. Essa polarização acompanha a discussão sobre métodos e técnicas pedagógicas já por muitos anos. Freud, a respeito da discussão da polarização da educação (reprimir ou liberar), encontrou na mitologia grega uma imagem reveladora, aquela do navegador que, tendo que seguir sua rota, encontra-se na difícil decisão sobre o melhor caminho a escolher. Para fugir do perigo de Cila, monstro marinho que exige vítimas em sacrifício, deve passar longe, fato que faz se aproximar, de Caribdis, outro temível monstro marinho. Não há como evitar ambos conciliatoriamente, porque estão os dois em lugares opostos e, portanto, polarizados. Assim também está o professor. Ele se encontra sempre em uma situação dilemática e na tentativa de uma conciliação.

A “justa medida” que falamos neste trabalho, não se trata de acabar com o caráter conflituoso da educação, substituindo-o por uma certeza que deveria funcionar como solução ideal em qualquer ocasião nos moldes de uma receita ou “*vade mécum*”. Refere-se antes, ao cuidado e a preocupação por parte do professor em cumprir a função social que lhe foi outorgada – formação e ensino de um conteúdo, criando meios para educar esse sujeito de forma que os danos da repressão dos impulsos sejam os menores possíveis e conseqüentemente menos traumáticos. Certamente sabem que da

neurose não há como fugir, uma vez que é o próprio fundamento de nossa subjetivação.

Nesse sentido, cabe ao educador atuar entre o Cila da não interferência e o Caríbdis da frustração, entre o desejo e a lei, possibilidade e limite que podem abrir ao estudante as condições do humano. Encontrar esse *optimum*, ou seja, a justa medida que possibilite a educação atingir “o máximo” com “o mínimo” de dano, deveria constituir a ação do professor em sala, seu próprio ato pedagógico.

Analisando alguns professores, destaco dois que se sobressaíram negativamente (de matemática e de inglês), pois tratavam os alunos de maneira vexatória e rude, desqualificando os questionamentos deles e não se interessavam por dirimir dúvidas. Não tinham nenhuma vontade de ensinar e recusavam-se a tirar dúvidas dos alunos e, quando eles insistiam, usavam a “célebre” frase: “Não posso fazer milagre”. (Estudante E)

Esse foi ano em que eu me apaixonei pela literatura por conta de um professor que conseguia fazer aquelas datas e escolas literárias se transformarem nos assuntos mais interessantes. Minha paixão pela literatura já era datado de antes, porém o conteúdo do 3º ano junto com esse professor, só fez aumentar minha dedicação pela leitura. (Estudante H)

Podemos verificar nas falas destacadas, a relação triangular do ato pedagógico (professor-estudante-conhecimento), assim como o peso que a postura adotada pelo professor tem em potencializar o desenvolvimento das capacidades do estudante ou de inibi-las. É a relação do trabalho pedagógico do professor, considerando o desejo de aprender do estudante e sua singularidade, podendo revelar o sucesso ou fracasso escolar.

A esse respeito, Freud afirma que o educador jamais deixará de se defrontar com a constituição pulsional da criança (desejo). Desse modo, para que o professor possa dar conta de seu trabalho, ele deve ser capaz de reconhecer a singularidade do educando, de inferir, a partir de alguns pequenos indícios deixados, por exemplo, o que está se passando na mente dele. É preciso que o professor saiba dar a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, saiba manter um grau eficaz de autoridade. É claro

que essa questão é mais complexa do que aparenta, e não se dá de forma linear na sala de aula.

Por fim, Freud (1913) em *O Interesse Científico da Psicanálise* faz um alerta, ao dizer que não se pode ser educador se não se é capaz de participar da vida psíquica da criança. Para ele, se não as compreendemos, nós, os adultos, é porque não compreendemos mais nossa própria infância.

A sala de aula, espaço fechado, coloca os sujeitos participantes do ato pedagógico numa situação face a face bem específica que não pode deixar de atualizar as circunstâncias pessoais, as angústias e os processos psíquicos nos professores e nos estudantes. Nessa contextura, Blanchard – Laville (2005, p.140) adverte:

Não podemos nos esquecer de que essas pessoas são sujeitos com uma história singular de sua relação com o saber, ainda que todas as aparências tendam a uma forma de normalização por meio da socialização profissional, que é a propósito delicada, e pelo jogo da institucionalização de currículos.

Considerando esse caráter singular da sala de aula e das situações que nela ocorrem, bem como a complexidade das relações tecidas no ato pedagógico, entendemos a necessidade de se convocar a psicanálise para ajudar a pensar a educação, bem como fazer uso desse aporte teórico, não no sentido de propor “receitas de atuação” ou “modos de bem fazer”, mas para possibilitar um maior entendimento da infância e dos processos psíquicos envolvidos nessa relação, considerando-os. As falas abaixo são ilustrativas nesse sentido e possibilitam refletir sobre as posturas adotadas em sala de aula. Acompanhemos:

O melhor professor da minha vida conheci no ginásio. Prof. A, grande professor e mestre, de português, que além de reforçar a minha paixão pela língua latina, me ensinou como se pensar levando em consideração mais do que o meu próprio ego e ideologia, pois o mundo era muito grande e a mente humana muito complexa a ponto de não permitir olhar as diversas situações com um ponto de vista somente. (Estudante I)

Eu estudei nessa escola até os meus 5 anos de idade. Lembro que gostava de uma professora, da qual eu não me lembro o nome, mas que foi importante para a minha adaptação na escola, inclusive serviu como

incentivo para que eu participasse dos eventos escolares, como por exemplo das festas juninas. (Estudante H)

Em meu primeiro ano na escola, tive de fazer grande esforço, porque estudava em local distante de casa e o percurso era feito a pé. Minha primeira professora era muito rígida e cobrava bastante dos alunos sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos. Havia ainda alunos fora da idade normal para a série. (Estudante E)

Olhar para o estudante e reconhecer nele possibilidades, trabalhar considerando as fragilidades intrínsecas do ser humano e principalmente seu desejo, deveriam tornar-se parte do trabalho pedagógico que pretenda formar o sujeito singular, capaz de questionar seu lugar no mundo e de lidar com as mais diversas situações que encontrará pela vida.

Ao dar continuidade ao assunto, Blanchard-Laville (2005) nos chama a atenção a respeito da relação que ocorre em sala de aula e sua consequente manifestação no ato pedagógico. Assim, para o autor:

Esse fenômeno de dependência mútua do mestre e do discípulo – diz-se agora do professor e do aluno – em que a professora, por meio de uma atividade didaticamente racional e ponderada proposta ao aluno, deixa vislumbrar, sem perceber, algo inteiramente diverso, algo que sua vontade deliberada de transmitir uma habilidade, aqui a escrita, não sabe integralmente. Vejo nisso a vontade de dominação característica do ato pedagógico, por parte daquele ou daquela que espera deixar uma marca, suscitar um comportamento e que, quando a identificação positiva não “funciona”, pode desencadear uma resistência no aluno, e uma resistência que não é de origem cognitiva, ainda que seja nesse plano que ela se traduza (p. 47).

A partir de tal pressuposto, entendemos que caberia ao professor estar atento ao modo como ele próprio lida com o ensino e a transmissão do conhecimento, uma vez que como já foi visto, transmitimos além daquilo que queremos (manifestação do inconsciente). Da mesma forma, faz-se necessário que ele, o professor, reflita sobre sua relação com o conhecimento e com os estudantes, sob o risco de colocar em jogo um enorme preço psíquico para todos os sujeitos envolvidos no ato pedagógico.

As cenas do ato pedagógico apresentadas até agora nos remetem inevitavelmente a falar da relação eu-outro. No caso concreto de uma sala de aula, essa relação pode se traduzir em professor-estudante e/ou estudante-estudante. O papel que o outro cumpre em nossa constituição é primordial, basta observarmos, ou melhor, atentarmos para o fato de que essa relação “eu-outro” é o que marca nosso ingresso no mundo, pois a partir dela nos constituímos sujeitos.

3.2 O OUTRO: IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO ESCOLAR

Não lembro quando a vida começou mas lembro que era difícil, conforme fui descobrir depois, fui fruto de uma gravidez indesejada e de um casamento não planejado. Lembro também que fui mais educado pela rua e pela minha família do que pela escola. Na verdade, o objetivo era não dar trabalho na escola. Então, tudo que eu fiz, durante toda minha vida na escola - daí a importância de diferencia-la da educativa - foi tentar ser invisível e não criar problemas, o que por vezes foi inevitável. Admito, que no fim das contas, virei expert nisso. (Estudante D)

Como sinalizamos, a vivência educativa permite a discussão das relações que experimentamos do eu-outro, relações essas que se tornam atualizações das relações primordiais que experimentamos no início de nossa vida. Desse modo, o Outro cumpre papel fundamental na nossa vida, marcando nossa constituição enquanto sujeitos.

O fragmento apresentado nos revela uma parte dos primeiros anos de vida do estudante D. Possuindo um caráter muito singular, o trecho trata da dificuldade de sua vida e de ser ele próprio fruto de uma relação parental não planejada e de uma gravidez indesejada. A respeito da origem do sujeito e do papel do Outro, Voltolini (2011) nos ajuda na compreensão, observando que:

[...] é por ter tomado consciência de que não existia desde sempre, de que sua chegada neste mundo dependeu do desejo do outro, que a criança endereça os seus porquês aos adultos, em particular os pais, que são supostos saber a resposta. (...) Ela traveste uma intenção, mais fundamental que a expressa, que é a de saber sobre como ela, a criança, é levada em conta no desejo do outro (p. 21).

Acreditamos que o início da vida, a infância pode influenciar nos anos seguintes da vida do indivíduo e na relação estabelecida nesses primeiros anos com o Outro

primordial (mãe, pai e irmãos). Além de poder influenciar também nas relações que o Outro (sujeito suposto saber – analista, professores, colegas de classe) seja substituído pela *imago* parental.

Nas Memórias Educativas e entrevistas analisadas podemos observar várias situações onde a relação eu-outro se faz presente no espaço escolar e sugere nossa especial atenção, assim vejamos:

Relacionava-me muito bem com os colegas e também com minha primeira professora, T. Lembro do nome dela até hoje. Gostava muito dela. A etapa de alfabetização foi uma época muito feliz, e não apresentou muitas dificuldades. Lembro de quase sempre ter um bom relacionamento com os professores. Acho que as lembranças mais felizes na escola são de arruaças mesmo, da turma que curtia punk rock, das vivências esportivas e das aulas de artes, aliás, lembrei agora da construção de brinquedos com sucata que fazíamos no “prézinho”. Isso era bem bacana. (Estudante A)

Fiz um grupo de amigas mais próximas, apesar de gostar muito de conhecer todo mundo e conversar um pouco com cada um. As tarefas passaram a ser mais exigentes e a quantidade aumentou, o que fez cair meu rendimento. Passei a não entregar mais todos os trabalhos e deveres de casa e algumas vezes era chamada a atenção por conversar na hora da aula. Apesar disso, a escola continuava sendo um local importante para mim, pois praticamente todas as minhas relações, principalmente de amizade, eram dela provenientes. (Estudante C)

O ano de 2004, como consequência do ano de 2003 foi de bastante revolta e mudanças totais no meu comportamento. Eu considero como um dos melhores, pois errei muito, mas aprendi com meus erros. Foi o ano em que eu pela 1ª vez matei aula, me envolvi em confusões, fui desobediente - atitudes normais para uma garota de 12 anos - mas não pra mim, afinal eu nunca tinha sido assim. Esse ano minhas amigas e eu, em uma semana cultural da escola, decidimos que, a partir daquele dia viraríamos “roqueiras”. Logo conhecemos um grupo que nos “acolheu” e passamos a fazer parte daquele mundo, eu estava achando o máximo. Adorava a maneira revoltada de ser daquelas pessoas. Começamos a matar aula para beber e conversar, meu rendimento caía, minhas brigas em casa aumentavam, eu não queria mais saber de nada. (Estudante I)

A partir desses relatos, é possível “olhar” a própria vida que acontece na escola, configurando-se como um espaço de conflitos e de acolhimento, de experiências boas e

ruins, de marcas, de relações de amor e de ódio, por fim de grande diversidade e complexidade.

Elia (2010) escreve a respeito da origem do sujeito e do papel do outro na nossa constituição, lembrando que o sujeito se constitui, não “nasce” e não se “desenvolve”. Nessa perspectiva, o bebê quando chega ao mundo é inserido na ordem humana através da linguagem a partir do contato com o Outro (adulto mais próximo, representante do mundo já humano, social e cultural).

Na relação da mãe com o bebê, o que se transmite é, primordialmente, uma estrutura significativa e inconsciente para a própria mãe (ela não sabe o que transmite, para além do que pretende deliberadamente transmitir). Assim, além do conteúdo psíquico inconsciente e o carinho do toque, a mãe transmite valores, crenças entre outros ensinamentos.

O viés introduzido pelo Outro que ampara a pequena criança indefesa, dada a sua imaturidade, depende das particularidades de quem encarna o Outro frente à criança. Sem esses traços iniciais, contudo, conferidos pelo outro, aos quais a criança primeiramente se aliena, não haveria lastro para se separar criando nada de novo. Bem entendido: só há novo por oposição ao antigo (VOLTOLINI, 2001, p. 51).

Podemos ainda dizer mais da relação inicial que nos constitui, ou seja, do contato do bebê com a mãe, uma vez que essa imprimiu uma marca de satisfação e gozo, que será perseguida nas relações futuras ao manusear o corpo, a mãe inscreve e transforma em corpo imerso na linguagem. O organismo assim, é soterrado pela demanda. A satisfação alcançada nesse primeiro contato irá mover o sujeito à busca constante em querer suprir essa falta que lhe é fundante.

Fica claro para psicanálise que o sujeito se constitui a partir do seu encontro com o Outro. Ao trazermos essa relação para dentro do processo educativo, teremos indícios das muitas marcas que recebemos e imprimimos nas diversas situações educativas, principalmente em sala de aula.

A relação que temos com o outro diz muito sobre nós e vai pontuar nosso modo de lidar com as marcas que certamente iremos receber dessa relação. Cumpre-nos destacar que isso não se dá de modo consciente no dia a dia, mas inconscientemente.

Ou seja, da relação com o outro, muitas vezes formamos opiniões, mudamos comportamentos, agimos de determinada forma, enfim, estamos em constante mutação e definição, mas por vezes, pouco nos damos conta.

Quantos de nós já não experimentamos situações semelhantes às mencionadas pelos participantes da pesquisa. Basta recorrer à memória e logo perceberemos a importância e a intensidade que nos marcaram certas pessoas, momentos, brincadeiras, músicas, filmes. A partir desse contato, estabelecemos identificações positivas ou negativas, que se inscrevem psiquicamente.

Esse tema ganha relevância de sentido, uma vez que, por se tratar de um processo psíquico inconsciente, muitas das vezes passa despercebido pelo sujeito, desconhecendo um dos aspectos fundamentais da sua constituição enquanto sujeito. É também na identificação com o outro, que marcamos nossa constituição de sujeitos singulares.

Ao falarmos das marcas que recebemos do outro, advindas das mais variadas relações existentes, não poderíamos deixar de mencionar a importância destas na nossa constituição singular, ou seja na constituição do nosso próprio estilo.

Segundo Kupfer (2001, p. 129), o “estilo é um modo próprio de escrever, de falar, de se posicionar. É a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser”. Portanto, o estilo é uma outra forma de falar do sujeito, que ele faz com estilo próprio, carregando a “marca” de seu desejo.

O estilo reflete a relação singular de um sujeito com um objeto. Essa relação sempre trará as marcas de seu estilo, como sujeito, na relação com o outro. No relato a seguir, fica evidente o estilo da professora em transmitir o conteúdo e no modo como se relaciona com os estudantes:

Lembro-me muito de uma professora de matemática que tive na sexta série. Ela tinha um aspecto de senhora frágil, mas tratava os alunos com muita rigidez, cobrando muito. A meu ver ela era uma professora muito boa, pois ensinava o conteúdo com facilidade e gosto, o que me deixava interessada no que ela dizia. Além disso, eu sentia nas suas cobranças um quê de boa vontade e torcida para que obtivéssemos sucesso na matéria, que nessa época já era a tormenta de noventa por cento dos alunos. Era interessante, pois ela era amiga dos alunos, em muitos momentos tentava, inclusive, agir como nós, utilizando a mesma

linguagem, muitas vezes utilizando gírias e até palavrões, talvez como uma tentativa de estar mais próxima de nós, de se fazer entender ou simplesmente por uma necessidade de fazer parte de um grupo de pessoas mais jovens que ela. (Estudante C)

Dessa situação podemos depreender algo sobre o estilo da professora, a partir da relação “eu-outro” do professor com o estudante. Percebemos na fala do estudante, que o professor ao utilizar “gírias e até palavrões” estabelece, segundo a própria percepção do sujeito de pesquisa, uma espécie de proximidade com os estudantes, que repercute na relação em sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor oferecerá também aos estudantes o seu estilo de se relacionar com o objeto de conhecimento. O estudante, então, o receberá e trabalhará seu estilo, marcado pelo estilo do professor.

Ao contemplar o outro no exercício de seu estilo próprio, uma criança construirá e se construirá em seu estilo. Ao contemplar o professor no exercício de seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento um aluno construirá e se construirá em um estilo cognitivo próprio (KUPFER, 2001, p. 129).

Muito próxima dessa postura, Monteiro (2006) diz que “o modelo, ou padrão, como se pode ver, é a própria rejeição do estilo”. A autora defende o resgate da singularidade do sujeito, seu estilo.

Geralmente eu não gosto de professores convencionais e esta premissa explica o porquê eu adorava o Prof. M de Geografia. Sua maneira de ensinar era excelente. Ele era muito inteligente e esquisitão, eu o admirava. Outra professora que eu jamais esquecerei é a professora de português: Profa. A. Ela me ajudou bastante. Dava muitos conselhos e nos escutava, além de dar a matéria que mais me encantava: português (Estudante I)

Como podemos observar, as marcas exercem sobre nós grande influência e fascínio. Elas dizem muito de nós e sobre nós, atravessando nosso estilo. Elas são frutos das nossas relações com o outro e das vivências que experimentamos nas mais diversas situações em nossa vida.

As marcas de memória, enquanto registro simbólico, dizem da nossa singularidade enquanto sujeitos de uma história que muitas das vezes nos é desconhecida e talvez, estranha. Essas marcas podem permitir ao sujeito fazer um inventário de suas experiências, possibilitando transformar o estranho em familiar.

Acreditamos que o ato de resgatar essas marcas e trazê-las à consciência do sujeito/estudante pode fornecer respostas e até surpreendê-lo. Trata-se de convocar o sujeito a participar da sua própria história de vida, possibilitando a construção e consolidação da sua identidade pessoal e profissional. É, portanto, uma forma de se reconhecer sujeito de uma história, marcado pela natureza humana e social, abrindo espaços para uma reflexão sobre suas experiências passadas, de maneira a projetar um futuro possível.

No que se refere ao campo educativo, trata-se de possibilitar meios aos professores e estudantes de lidarem com as reminiscências dessa relação, que muitas vezes podem ser salutares e/ou não. Reconhecer as marcas que constituem a relação educativa e pedagógica pode ser um passo inicial para uma educação possível. Nesse sentido, reafirmamos a importância de uma formação voltada para o reconhecimento da subjetividade, possibilitando processos de reflexão sobre a prática docente, bem como sobre a implicação dos professores na transmissão do conhecimento ao estudante e do seu engajamento ético no campo educativo.

3.3 TRANSFERÊNCIA NA SALA DE AULA

O conceito de transferência atravessa toda a construção teórica da psicanálise, constituindo um dos pontos fundamentais da criação freudiana. Freud ao trazer o conceito de transferência para a análise clínica, dizia que o sujeito substitui uma pessoa do seu passado, pela figura do médico. Ou seja, que toda uma série de experiências psíquicas prévias é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico.

Por se tratar de um processo psíquico inconsciente, a transferência tornou-se objeto de preocupação de Freud, principalmente no que se refere à sua constituição, manifestação e implicações na relação analista-analisando.

Acreditamos que algo semelhante ao que ocorre no *setting* analítico, também pode ser observado em sala de aula. É a transferência ocorrendo também entre o professor e o estudante. Conforme destaca Blanchard-Laville (2005), a interação entre os psiquismos envolvidos em sala de aula cria uma atmosfera transferencial.

O sujeito que ocupa o lugar do professor no espaço didático tem uma grande parcela de responsabilidade pela condição dessa atmosfera. Claro que essa condição não independe das reações que os alunos apresentam àquilo que vier a se instaurar. E é contra o pano de fundo dessa atmosfera que o professor tenta ensinar, que vem instaurar-se a aventura dramática de ensinar (p. 143).

Neste sentido, podemos observar que é a transferência (processo inconsciente) que faz com que uma dada pessoa funcione, para nós, mais de acordo com uma suposição que temos dela do que a partir de seus atos ou inclinações reais. No processo de transferência, atualizamos nosso desejo e expectativas no campo do outro. Nesse sentido, a pessoa do professor é considerada quando da instauração do processo de transferência ou não. Daí resulta a importância do professor atentar para a qualidade do clima transferencial existente em sala de aula.

Como decorrência dessa atmosfera transferencial em sala, trazemos a questão da transmissão dos conteúdos, uma vez que ao transmitir um conhecimento, que se acredita ser de forma intencional e deliberada, transmite-se à revelia da própria vontade algo que escapa ao controle. O mesmo ocorre quando da recepção dos conteúdos transmitidos. Não há garantias de que chegue o conteúdo ao aluno da mesma forma como foi transmitido pelo professor. Isso ocorre, porque a transmissão e a recepção dos conteúdos dependem sempre de fatores que só parcialmente podemos controlar.

Existe em nós, outra parte, que, ao contrário, nos controla, condicionando nossa palavra e sobre a qual pouco ou nada podemos fazer. Eis que somos atravessados pelo inconsciente. Conforme Voltolini (2011) a impossível mestria não

resulta apenas do impossível controle do educador sobre o que ele ensina, mas igualmente, da posição a partir da qual o educando toma essa presença.

Qualquer influência que alguém possa ter sobre outro depende de um campo que se estabelece entre ambos, unindo-os como personagens de um romance em que a dramática instalada por esse encontro, incontrolável quando à sua determinação, é mais decisiva do que os esforços envidados conscientemente na condução de um trabalho (Idem, 2011, p. 34).

Podemos observar no fragmento da Memória Educativa do estudante C, que os professores entediados ou que pareciam não gostar do que faziam, causavam desinteresse no estudante pesquisado. É possível ver que a forma como o professor se relaciona com o conteúdo e com os estudantes irá influenciar no modo como irá transmitir o mesmo. É comum observarmos esse tipo de situação em sala de aula. Na relação do estudante com o professor, incluindo a transmissão dos conteúdos, há uma atmosfera, um clima de outra ordem, algo que escapa ao controle dos sujeitos envolvidos e que denuncia o desejo dos sujeitos envolvidos. Vejamos:

Nessa época, eu gostava muito de matemática e tinha uma relação bem legal com os professores. Tinha alguns professores de quem não gostava muito, alguns pela prática de aula, outros pela forma de lidar com os alunos, mas os professores que mais me causavam desinteresse eram os que pareciam entediados dando aula, pareciam não gostar do que estavam fazendo. (Estudante C)

Cumpre-nos destacar, que o processo psíquico da transferência possui também uma força contrária, chamada, por Freud de contratransferência. Em outras palavras, se a transferência refere-se à demanda do estudante para o professor, a contratransferência caracteriza-se pela demanda do professor para o estudante em resposta à transferência do estudante. Desse modo, professor e estudante transferem na relação que se dá em sala de aula.

Dentro da sala de aula minha relação com a professora se restringia ao processo de aprendizado, e quanto a isso, me lembro que tentava fazer minhas tarefas de maneira rápida e correta para ganhar estrelinhas nos

trabalhos. Sempre busquei uma boa relação com minhas professoras. Queria que elas gostassem de mim. (Estudante C)

O professor é o encarregado da instituição escolar para representar o saber aos olhos do outro diante de si ou, sobretudo, diante de todos esses outros, vindos na posição de estudantes, isto é, de sujeitos na expectativa de saber. O professor presta-se ao jogo da demanda de saber e disso ele sabe muito bem. O que não sabe ao certo, é que, para além dessa demanda de saber, é atribuída uma série de demandas imaginárias por parte dos estudantes, que, enquanto sujeitos, reatualizam no espaço pedagógico demandas por seu passado e, em particular antigas demandas aos imagos parentais.

Nesta atmosfera transferencial é que ocorre a dinâmica da aula. O aprendizado dependerá do clima instaurado no ambiente, e esse clima será favorável ou não a partir da relação do professor com o estudante. Podemos verificar na Memória Educativa do estudante G, uma situação em que o professor não consegue suprir a demanda do estudante, e este último transfere para sua relação com o conteúdo:

Na 7ª série, eu adquiri uma antipatia enorme à matemática por conta da professora. Eu não gostava nem um pouco dela. Ela não conseguia explicar a matéria de um jeito que eu conseguisse entender, por mais que eu me esforçasse. Nas aulas dela, eu ia sentar no fundo e ficava desenhando no meu caderno. Talvez eu não estivesse me esforçando o suficiente, mas o fato é que as aulas dela eram muito desinteressantes para mim. Ela ficava escrevendo no quadro e resolvendo os exercícios do livro. Ela pedia pra gente fazer em casa e corrigia em sala de aula. Antes de começar a aula, ela passava entre as cadeiras para ver se todos haviam feito o exercício. Todo mundo colocava o livro em cima da mesa e o caderno para que ela pudesse conferir. Nessas horas eu queria ficar invisível. (Estudante G)

Situações como essa são constantes na rotina escolar, mas não deveriam, uma vez que podem dificultar o aprendizado do estudante. A postura do professor em sala deveria estar voltada para a instauração de um clima favorável ao aprendizado, onde o desejo do estudante de aprender fosse considerado no ato pedagógico.

Em relação à atmosfera transferencial em sala de aula, Blanchard-Laville (2005) diz que o professor, por meio de atitudes verbais e não-verbais, como gestos, posições corporais e olhares, instaura certo clima psíquico singular que pode favorecer o

desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos na importância do professor atentar para o modo como se relaciona com os estudantes e como transmite o conteúdo incumbido de partilhar.

Numa situação didática clássica, em que professor e estudantes encontram-se em interação face a face, o professor tem como objetivo levar o estudante a adquirir elementos do saber vigente, ou seja, o professor se propõe a ajudar o estudante a inscrever-se no campo cultural. Esse objetivo será mais facilmente atingido se houver uma atmosfera transferencial favorável ao aprendizado do estudante.

Avançando um pouco mais na análise, encontramos o conceito de *transferência didática*, que para Blanchard-Laville (2005, p. 231) trata-se dos contornos do cenário projetado no espaço didático pelo professor devendo ser prioritariamente compreendidos como vinculados às modalidades de sua relação com o saber a ser ensinado.

Quanto aos professores tinha admiração pelos professores de Educação física (talvez por isso a escolha da profissão), e normalmente não gostava muito dos que não sabiam se expressar ou que não impunham respeito à turma. Logicamente, eu gostava mais dos que faziam isso de forma inteligente. (Estudante A)

A transferência didática, segundo a supracitada autora, instaura na situação pedagógica certa qualidade de espaço psíquico. Essa construção efêmera e singular dependem do modo que o professor tem de se vincular com o saber e de se vincular com os estudantes, modo pelo qual o professor evolui ao longo de toda sua vida profissional. No exemplo, a seguir, o modo como a professora se relaciona com o conteúdo e com os estudantes marca seu estilo e a coloca numa situação singular diante dos educandos. A postura adotada diz sobre a professora mais do que ela pretende transmitir conscientemente aos estudantes, conforme podemos acompanhar na fala de um desses alunos, conforme apresentado abaixo:

Na segunda série, conheci aquela que seria uma das minhas melhores professoras, Profa. L. Com ela, aprendi de fato a ler e a escrever. Tive o ano de maior evolução nas séries iniciais. Essa professora era extremamente carinhosa, esforçada e atenciosa, tratando todos da mesma maneira e como verdadeiros filhos, além de ser uma excelente

alfabetizadora. Talvez por isso, quase não havia quem faltasse muito às aulas, todos gostavam de ir à escola. (Estudante E)

A partir do relato, podemos observar que o estudante, ao transferir para o professor sentimentos afetivos - seja de admiração, carinho, raiva, indiferença, atualiza ao mesmo tempo uma particularidade de relação com o conhecimento. Chegamos ao ponto-chave da análise: dependendo da qualidade da transferência estabelecida, ou seja dos afetos envolvidos (afetos negativos, positivos ou ambivalentes), favorecerá ou dificultará a circulação do objeto de conhecimento e o conseqüente aprendizado. Para Kupfer (2001, p.99):

Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre os alunos. Estará sendo preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que um aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica, sabendo que, se for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas. Ao contrário, saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como pensante. Matar o mestre para se tornar o mestre de si mesmo, esta é uma lição que pode ser extraída até mesmo da vida de Freud .

Nesse sentido, portanto, a relação professor-estudante é uma relação intersubjetiva, na medida em que o sujeito se constitui através dos processos identificatórios, os educadores se transformam nos herdeiros de sucessivas identificações. O que se transfere na relação professor-estudantes são as experiências vivenciadas com os pais ou substitutos na primeira infância. Trata-se de uma representação inconsciente, atualizada no cenário pedagógico pelo estudante ou pelo professor.

Desse modo, o sujeito está em busca de um mestre que o inicie na sabedoria, ou que lhe abra um acesso à dimensão das relações humanas. Entendemos o “mestre” como sendo o pai, a mãe, o professor entre outros e que se configura um equivalente simbólico no qual projetamos um suposto saber. São os primeiros objetos a que o sujeito se acha ligado, que vão ser procurados e substituídos pelos mestres. O

estudante transfere as expectativas e os ideais referentes ao pai para o professor, colocando-o no lugar de ideal do Eu, elegendo-o inconscientemente como o modelo que melhor representa a figura paterna, ou seja, a figura de autoridade. Destacamos os dois trechos abaixo que parecem confirmar essa relação:

A professora também se destacava pelo entusiasmo de ensinar e isso refletia na vontade dos alunos em aprender. Essa professora se destacava pelo aspecto humano e algo ainda memorável eram seus conselhos para os alunos sempre alertando pra que tivéssemos interesse pelos estudos. (Estudante E)

Eu tenho uma preferência por professores. Eu consigo lidar melhor com os professores mais rígidos. Eu estou lembrando aqui, que no segundo ano do ensino médio, eu tive uma professora de matemática que exigia muito da gente e eu me dava muito bem com ela. Os estudantes deram um jeito de tirar a professora e colocar outra no lugar, e assim ficou muito folgado. Eu já desanimei quando as coisas ficam muito fáceis. (Estudante D)

Reafirmamos, mais uma vez, que a intenção deste trabalho é a discussão e reflexão a respeito das marcas e dos traços que recebemos e imprimimos nas mais diversas relações que estabelecemos em nossa vida educativa, principalmente na relação professor-estudante, na qual estão inseridos processos psíquicos inconscientes fundamentais à constituição da subjetividade, como a transferência e a identificação. Esses dois processos, entendemos como reveladores do inconsciente que possibilitam uma outra reflexão em relação ao fenômeno educativo, distanciando-nos da padronização do ato pedagógico e nos aproximando do resgate da singularidade fundamental do sujeito. Nesse sentido, ressaltamos a importância de discussão recorrente sobre os efeitos subjetivos que atravessam o ato pedagógico, bem como o modo pelo qual os processos psíquicos inconscientes se fazem presentes na relação professor-estudante podendo potencializar ou inibir o aprendizado desse último.

3.4 IDENTIFICAÇÃO

No ano seguinte, tivemos uma professora de ciências que me chamava à atenção. Ela tinha um aspecto pacífico, brando, falava em tom baixo e tratava a todos com muita gentileza e respeito. Eu achava muito legal o jeito dela, e sempre vi nesse tipo de postura alguém que merecesse meu respeito, mais do que somente no sentido de não tratá-la mal, mas principalmente como alguém a me servir de espelho, de modelo, uma postura a ser seguida. (Estudante C)

A identificação não é uma simples imitação, ela realiza um movimento de apropriação, obedece a um fim inconsciente, constituindo um modo de expressão do fantasma inconsciente. Segundo Blanchard-Laville (2005, p.104) a identificação é um processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, a partir do modelo daquele. É importante destacar que assim como a transferência, a identificação trata-se de um processo inconsciente. Ou seja, esses processos psíquicos, por serem inconscientes, se deixam perceber, mas não controlar.

As primeiras identificações que o sujeito realiza, são em geral na infância na relação com seus pais. Como ressalta Blanchard-Laville (2005, p. 107), “é possível descobrir na genealogia familiar os primeiros modelos identificatórios do sujeito. Essas identificações podem reforçar-se ou, em vez disso, desaparecer em contato com certos encontros com os – ou transferências pedagógicas aos – professores”.

Freud (1914, p. 248), em sua obra *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar*, abordou a questão dos processos identificatórios, dizendo que as primeiras identificações determinam as demais relações sociais, uma vez que a natureza e a qualidade das relações da criança se estabelecem nos seus anos iniciais. Assim, para ele, “todos que vêm a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos”.

Desse modo, de acordo com o aporte psicanalítico utilizado, podemos dizer que a relação entre professor-estudante torna-se uma atualização das relações primevas do sujeito com seus pais. No trecho a seguir, podemos acompanhar uma situação real de sala de aula, onde o estudante relata como era seu relacionamento com a professora, destacando o acolhimento, “o cuidado” e o amor dispensados a ele, criando a percepção de uma relação entre mãe e filho. Observamos que a professora chega a

presentear o estudante com objetos que não serviam mais ao seu filho (real), o que acabou desencadeando no estudante, a percepção de que também fosse filho (simbólico) dela:

Então, a professora L. era extremamente carinhosa, esforçada e atenciosa. Ela me presenteava e tal. Eu sempre chegava em casa com uma “penca” de roupas e minha mãe perguntava onde eu tinha achado. Pelo menos a mim, ela tinha como filho. Eu acho que ela chegou a pedir para eu ir à casa dela. Ela pediu para minha mãe para eu passar o final de semana na casa dela. Ela me dava presentes, roupas, tênis etc. As coisas que eram do filho dela e que não servia mais, ela passava para mim. (Estudante E)

Cotidianamente, deparamo-nos com situações semelhantes no espaço escolar. A partir da natureza social e afetiva do trabalho educativo e pedagógico e da relação transferencial e de identificação - que são estabelecidas tanto na direção professor-estudante quanto estudante-professor - podemos tentar compreender a situação apresentada. Porém, há que se atentar para o fato de que essa demanda está além da função do professor. Em muitos casos, o professor acaba desempenhando a função paterna e a função materna em sala de aula. Nesse jogo de funções, observamos situações de repressão (paterna) dos estudantes. Essa situação pode provocar reações negativas, como também pode ocasionar situações de superproteção (materna) por parte do professor, o que os leva a tratar os estudantes como seres indefesos.

Sabemos que do lugar de professor(a), inevitavelmente temos que assumir ora uma função de ordem paterna, ora uma função de ordem materna, combinando as duas funções de maneira equilibrada e tendo-as “bem entendidas”. A respeito de cada função e para melhor entendê-las, Blanchard-Laville (2005) esclarece:

A função materna, por certo portadora de segurança, de tranquilidade, de apoio, porém ao mesmo tempo que ajuda e acompanha o aluno rumo à autonomia, ou de qualquer forma, que proporciona um enquadre protetor para que o aluno faça experiências de autonomização sem correr demasiados riscos. A função paterna, estruturante, vertebrante, para instituir parâmetros e limites, o que como decorrência facilita o movimento de afastamento do espaço materno, *sem no entanto cair em excessos repressivos* (p.155).

Muitas das vezes o que pode ocorrer também é que, por ocupar o lugar de sujeito suposto saber, ou melhor, por representar o lugar da lei, da ordem e do conhecimento, a figura do professor acaba por seduzir o estudante que deseja e busca por conhecimento, ou seja, o estudante coloca o professor na posição da lei e da ordem. Vemos a importância de se considerar esse sujeito suposto saber, onde no ato pedagógico em que um tem poder e outro não, temos reproduzida a relação de sedução original. Cumpre-nos destacar, porém, que a função docente não pode confundir-se com as funções materna e paterna e, principalmente, não pode restringir-se na atualização da sedução original.

Contudo, ao docente fica um sinal de alerta, pois, a sedução para a pessoa do professor deve ser transformada para o interesse pela disciplina e pelo conhecimento. Mesmo sendo fácil e atraente para o professor manter-se idealizado pelo aluno neste lugar de autoridade (sujeito suposto saber – grifo nosso) é preciso inserir o conhecimento para possibilitar o aluno elaborar seus desejos inconscientes e assim direcionar suas catexias afetivas ao aprendizado (MOTA, 2012, p. 65).

Freud aponta que as identificações constituem uma estrutura complexa na medida em que os pais são, um de cada vez, objeto de amor e rivalidade, sendo muito provável que a presença da ambivalência seja essencial para a formação de qualquer identificação. Portanto, o professor e o estudante, no processo educativo, constituem-se numa rede social, compõem suas histórias pessoais reguladas pelos processos de identificação vividos na construção de seu aparelho psíquico. Acompanhemos abaixo, duas situações retiradas das Memórias Educativas dos estudantes pesquisados:

A professora que, a meu ver, se destacou positivamente nesse ano foi a Profa. A. Professora de português do terceiro ano e que me fez optar pelo curso de letras e espelhar-me na sua maneira de ensinar, sempre no ímpeto de tirar qualquer dúvida dos alunos além de constantemente aconselhar a gente humana e profissionalmente. (Estudante E)

Talvez essa tenha sido a fase de relação com professores que tenha me inspirado na decisão de ser professora, mesmo que a experiência com alguns outros anteriormente tenha ficado incubada em alguma parte da minha memória. Conheci professores que gostavam do que faziam e faziam porque gostavam. As aulas eram carregadas de conhecimento

misturado em momentos de distração e alegria. O interesse dos professores era fazer com que fossemos destaque, no vestibular sim, mas alunos em uma posição diferenciada. Esse enorme interesse me despertou e causou até certa fascinação por aquelas pessoas. Sentimento que talvez tenha me levado a confundir o objeto do meu interesse. Senti vontade de conhecer aquelas pessoas mais a fundo, saber delas, de sua vida pessoal. Algo que nunca aconteceu. (Estudante C)

Nos relatos dos estudantes, percebemos algo a mais na relação com os professores: há elementos que possibilitaram a esses estudantes uma experiência tal, que influenciou na sua escolha profissional. Na primeira cena, a professora de português serviu de modelo para o estudante se espelhar, fazendo-o optar pelo curso de letras. Podemos observar na fala do estudante certa empatia no modo da professora tratar os estudantes.

Na segunda cena, notamos que a identificação do estudante com os professores e o modo com que esses ensinavam o conteúdo, foi fator importante na decisão de ser professora. A necessidade de conhecer mais sobre esse sujeito suposto saber pode até ter levado o estudante a confundir seu objeto de desejo, deslocando-o do conhecimento para a pessoa do professor.

Ainda no tocante ao processo inconsciente de identificação em sala de aula, instaurado entre professor e estudante, resgatamos uma das afirmações de Freud (1913-1914), em sua obra *Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar*, ao destacar que, “não se pode negar que nossa posição em relação aos professores era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los”.

As duas situações utilizadas ilustram bem como o processo da identificação se faz presente em sala de aula. Observamos nos relatos das Memórias Educativas, um investimento do estudante em relação a seus professores, encantando-se com eles e, conseqüentemente, com a profissão:

Tive a oportunidade de, novamente, ter a honra de estudar com o prof. A. que criou um curso extra-parte sobre literatura, que eu amo. Foi um momento importante para uma das decisões mais importantes da minha vida: o meu curso universitário: LETRAS. Um curso que aborda a única coisa que eu aprendi a amar sem reservas: a literatura. (Estudante I)

Os processos psíquicos envolvidos na relação com o Outro, tornam-se decisivos no que se refere ao processo de constituição da subjetividade, influenciando diretamente no modo de agir do sujeito. Ao se apropriar dos traços do Outro, fazendo-os seus, o sujeito se constitui. O processo de identificação, nesse sentido os identifica e ao mesmo tempo os diferencia, uma vez que ao se apropriar de um traço, o sujeito o torna seu, singularizando-o.

A criança necessita de identificação. Precisa dessa referência do Outro. Quando existe essa demanda por identificação, o que se busca é uma apropriação fundamentada na pretensão de uma origem comum relacionando-se com um elemento comum que é a fantasia e que permanece no inconsciente.

Gostava muito das aulas de português e redação, que eram com a mesma professora. Lembro que ela era nova e eu a achava bonita. O nome dela era L. e ela tinha o cabelo muito comprido e encaracolado. (Estudante G)

Ela era legal. Ela era, ela era bem doce, acho que foi a única professora de matemática que eu tive que era... Primeiro era uma mulher, apesar que essa que me causou trauma também era mulher, mas ela era, não sei, talvez o estilo mesmo de falar, ela era bem mais doce, bem mais tranquila (Estudante F)

As falas acima destacadas, são exemplos de lembranças de estudantes a respeito de seus professores. É interessante a forma em que as lembranças ganham vida e se manifestam na fala dos estudantes, associando os traços físicos dos professores com a afetividade instaurada na relação de identificação com eles. As identificações estabelecidas entre estudante e professor tornam-se importantes e devem ser consideradas, uma vez que estão presentes no processo de subjetivação do sujeito.

De acordo com Tanis (1995) o infantil será produto das escolhas identificatórias possíveis do sujeito em relação ao outro semelhante, com o qual, compartilhará a fundamental aventura edípica de se constituir como sujeito sexuado.

Nesse sentido, devemos dedicar um olhar especial aos processos subjetivos que se dão em sala de aula, principalmente nos anos iniciais, uma vez que eles

mesmos são propriamente o modo como o sujeito se constitui. É possível crer que através dos processos de identificação, conseguiremos apreender algo da nossa origem enquanto sujeito, dos tempos passados e das situações que vivenciamos no hoje, às quais somos confrontados diretamente e que perseguimos.

3.5 SOBRE ESCRITA, LEMBRANÇA E ESQUECIMENTO

Acreditamos ser o trabalho de escrita um dos pontos principais desta pesquisa, uma vez que ele mesmo possibilitou a criação e elaboração do dispositivo Memória Educativa, bem como a execução da presente investigação. Não estamos nos referindo ao trabalho de escrita enquanto instrumento metodológico de investigação, mas sim, como espaço de enunciação do sujeito que se inscreve ao elaborar uma escrita, assim como aquela destacada por Celes (2000) como trabalho de *fazer falar e... fazer ouvir*, dentro do percurso de análise. Porém, não é nosso objetivo fazer análise da escrita, à semelhança do que é feito no *setting* analítico.

Interessa-nos, portanto, investigar, por meio da Memória Educativa, as marcas na constituição da subjetividade do estudante de graduação, uma vez que acreditamos serem estas reveladas através da escrita desse dispositivo.

Lacerda Segunda (2011) destaca que o ato de escrever adquire sentido de inscrição, que ao escrever o sujeito vai se inscrevendo na ordem discursiva numa tentativa de dar conta de uma história que, por vezes, lhe é anterior. A elaboração dessa escrita abarcará restos de memória do sujeito, o que confere a ela o caráter de permanente construção, uma vez que há sempre um resto que não pode ser apreendido e que segue buscando se dizer, tornando a história escrita o mais familiar possível para o sujeito. Acompanhemos o papel da escrita e da elaboração da Memória Educativa no trecho retirado da entrevista realizada com o estudante G:

Para mim, a Memória Educativa tem a ver com afeto. Eu acho que tem muito a ver com afeto. Eu acho que minha Memória Educativa foi muito ligada a minha relação interpessoal mesmo, e como isso construiu a minha relação com as matérias que eram dadas na escola. Acho que é um autoconhecimento também. Foi um exercício de autoconhecimento. (Estudante G)

Além de constituir espaço de enunciação mínima do sujeito, a escrita está associada à necessidade de se registrar e de se guardar. Ou seja, escreve-se para fins de lembrança de um fato e para que esse fato não caia no esquecimento com o passar do tempo.

Esse par de forças complementares - lembrança e esquecimento – constitui o próprio funcionamento da memória, à semelhança de como era tratada na mitologia grega onde a lembrança (memória) era mais valorizada, uma vez que possibilitaria alcançar a verdade. O esquecimento, porém, torna-se muito importante no sentido de manter o equilíbrio do aparelho psíquico, podendo também ser (des)velador.. Destacamos outros trechos retirados das falas dos sujeitos a respeito da escrita e do processo de elaboração da Memória Educativa. Vejamos:

Foi difícil elaborar a memória, porque tem muitas coisas no começo da educação infantil que eu não lembro. Não tem praticamente nada, só o que minha mãe me falava. O mais engraçado é que eu lembro das festas, da festa junina (risos) por exemplo. Lembro de coisa que aconteceu muito grave com o meu pai e aí eu tive que voltar no tempo para saber o que aconteceu porque está na minha memória, eu sei o que eu passei mais não sabia exatamente como era a ordem cronológica. Isso foi complicado porque, por mais que eu seja boa em gravar nomes, foi muito difícil lembrar das coisas. Achei complicado mais ao mesmo tempo foi divertido. Você lembrar que muitas coisas que às vezes estavam ali e que realmente foi proposital para eu estar aqui, por exemplo, na UNB, fazendo pedagogia. (Estudante H)

Eu demorei para começar a escrever, mas quando eu comecei, eu consegui lembrar de coisas que há dez ou vinte anos eu não lembrava. Então, a partir de um ponto eu lembro que eu comecei a escrever de alguma coisa e eu comecei a lembrar de coisa que eu não lembrava até então. Para mim parece que foi aberto um buraco, uma tampa, e na hora que eu abri a tampa, várias coisas vieram. Eu não lembro muito do que eu escrevi, mas eu lembro que o processo foi esse. Eu acho que eu escrevi de uma forma muito livre. O que eu fui lembrando eu fui escrevendo. (Estudante D)

Eu achei difícil, porque tinham dados que eu não sabia, não tinha certeza. Eu lembro que cheguei a ligar para minha mãe e perguntar qual era o nome da escola que eu estudei quando era criança, porque eu não lembrava direito. Foi uma construção mesmo. Eu tive ajuda da minha mãe e foi um exercício. Eu lembro que escrevi um texto bem solto. Depois eu até li de novo e vi que havia colocado algumas coisas até meio íntimas, que foi a questão do ensino médio que pra mim foi bem complicadinho. Eu fiquei preocupada. Eu gostaria de fazer mais detalhado, porque acho que foi superficial, mas foi interessante. Para

estruturar a memória, eu lembrava de alguns fatos mas eu não sabia se eu começava por eles. Aquela coisa, as primeiras lembranças, a coisa da aula de fazer pão, umas das primeiras lembranças minhas de sala de aula. Eu lembrava assim de momentos, mas com muitos apagões também. Acho que tem muito mais apagões do que flashes de lembranças. Ainda mais quando o período é muito antigo, parece que a gente acaba esquecendo. (Estudante G)

Consideramos que o ato de escrever possibilita reencontros do sujeito com o objeto interno (escrito) que se temia ter destruído, assegurando uma função de ligação. Eis uma das importantes funções da escrita e que muito nos interessa neste trabalho, uma vez que pela escrita – elaboração da Memória Educativa – foi possível a criação de um espaço de manifestação da subjetividade do sujeito, através do qual pôde-se expor sentimentos, marcas, fatos, experiências de vida entre outros. A partir da experiência dessa elaboração, observamos que o que possibilita e motiva a escrita é a chance de o sujeito colocar algo de dentro para fora e poder visualizar, principalmente *après coup* (ao depois), sua própria vida, numa espécie de reencontro consigo mesmo. Ou seja, conforme aponta Blanchard-Laville (2001, p. 39), escrevo hoje observando meu trajeto passado à luz do presente. O presente, advindo sem cessar, obriga-nos constantemente a refazer esse sentido para agir de modo que a história passada seja integrada à história em vir-a-ser.

Acompanhemos as falas dos estudantes:

Ajudou bastante como um senso de reflexão, de análise para poder comparar, poder trilhar, saber o que trilhei para poder chegar até aqui e o que pode mudar. O que vou abstrair disso tudo também ajuda bastante, no sentido do que eu posso aplicar hoje, o que não aplico mais. Acho que foi válido porque eu nunca tinha feito nada parecido até então. É válido justamente por isso, para eu poder peneirar o que quero colher hoje, o que eu posso aplicar hoje. Eu gostei bastante. (Estudante E)

O fato de estar na universidade e cursando pedagogia, por exemplo, essa coisa de perspectiva profissional, eu acho que não tem muita lógica entre os fatos, mas depois que você escreve, você organiza suas memórias e começa a ver que isso tem alguma coisa relacionada ao que estou passando hoje. (Estudante C)

É difícil fazer memória, eu acho... até porque a gente está falando de um tempo às vezes muito distante, né? E às vezes a gente não para pensar nas coisas que fazemos ou o que me faz ser assim, como começou isso. É muito difícil, muito difícil mesmo. (Estudante G)

Fica evidente nos trechos destacados que o trabalho de escrita não é fácil, uma vez que requer do sujeito um exercício de resgate da sua origem e experiências vividas, num processo de ida e vinda, o que, por vezes, implica em despertar velhas e dolorosas lembranças adormecidas. Porém, esse fato só corrobora a importância que assume a escrita e o dispositivo Memória Educativa, enquanto espaço de manifestação da subjetividade, uma vez que possibilita ao sujeito refletir, analisar, comparar e trilhar seu percurso ou trajetória, fazendo uma espécie de balanço de vida, a fim de se projetar para o futuro. A fala do estudante D parece reveladora:

Fazer a Memória Educativa é você voltar e refazer a sua trajetória e ver: isso sou eu. Eu sou assim! Eu faço certos *links* hoje que antes eu não fazia. Eu fui fazendo quando eu estava escrevendo. Eu fui escrevendo e vendo que eu adorava a profa. P., mas conclui que não foi por causa dela que fiz matemática. A gente leva bem mais a sério, quando você fica sabendo quem você é, você consegue se moldar, se construir de forma mais consciente. Eu acho isso muito importante para sua formação e você sabe até onde aquilo ali vai entrar no papel de formação. (Estudante D)

Segundo Blanchard-Laville (2001, p. 317), a força de continuar a escrever nos vem da certeza interior de ser esta uma forma de passar pelas provações do tempo, de transformar o sofrimento consecutivo às perdas e aos lutos que devemos superar. O reconhecimento do sujeito da sua história de vida, por si só, ajuda-o a construir e consolidar tanto sua identidade pessoal, quanto sua identidade profissional. Esse exercício de construção pode ser muito benéfico quando feito na graduação, uma vez que o estudante está formando suas bases para atuar profissionalmente. Trata-se de um amadurecimento pessoal e profissional, convocando-o como sujeito.

É possível pensar a Memória Educativa como a palavra contida na enunciação mínima do professor, com poder também de construir uma *verdade histórica*, de produzir uma nova relação com o vivido e

possibilitar um presente que não esteja retido no passado, construindo e (re)construindo a sua identidade de educador, rompendo com práticas repetitivas e mecânicas (ALMEIDA, 2012, p. 16).

Nesse sentido, o escrever aponta para um possível reposicionamento do sujeito – professor ou estudante - de se reconhecer, se estranhar, permitindo-nos pensar a linguagem escrita como possibilidade de elaboração e reflexão.

A escrita tem ainda o lado do endereçamento, ou seja, escreve-se também para o outro. Segundo Costa (2001, p. 132), a escrita enquanto experiência é tomada como um saber que não se sabe, mas que busca um sujeito (um Outro que interprete). Desse modo, a escrita possibilita também um encontro com o outro, o que pode contribuir para a melhoria da própria prática ou atuação, através de um processo de interpretação e reflexão em conjunto – eu e outro – reconstruindo seu modo de ser e estar no mundo. O cuidado com a escrita endereçada ao outro é redobrado, haja vista que não se sabe como essa informação será recebida, o que pode incorrer em leituras e interpretações diferentes das que se pretendia quando da transmissão.

Esse lance da rememoração foi complicado ainda mais na hora de escrever, porque uma coisa é você falar e outra coisa é escrever. Na hora de escrever você tem que ter uma organização e essa organização é complicada para você chegar e dizer que isso aconteceu antes, aquilo aconteceu depois, porque estava tudo embaralhado. Eu sei o que aconteceu e sei que foi doloroso para mim, mas ao mesmo tempo eu não consigo encaixar no tempo. A minha organização da escrita foi cronológica. Então, para eu fazer essa sequência de fatos foi meio complicado, porque não tem como você chegar e dizer isso aconteceu antes e isso foi depois. Então, essa coisa de organizar na escrita foi complicada. (Estudante H)

Podemos observar na análise das Memórias Educativas e nas entrevistas realizadas, que muitas lembranças dos anos iniciais foram apagadas ou esquecidas, configurando-se numa espécie de amnésia infantil. Segundo Tanis (1995, p. 33), “a respeito da importância do infantil, refere-se a este não como um reservatório de lembranças conservadas intactamente, ou como repertório de comportamentos atribuídos à criança do adulto”. O autor continua afirmando que “é o modo pelo qual o psíquico registra ao mesmo tempo em que se constitui pelas *Erlebnisse* infantis.”

Ainda segundo o autor, está em jogo a eficácia destas experiências e sua força no presente. Vejamos o trecho retirado de uma Memória Educativa, onde o estudante menciona a dificuldade em resgatar as experiências infantis:

Por algumas semanas tentei refletir sobre minhas memórias educativas. Busquei resgatar lembranças e marcos no meu processo escolar para reproduzir esse documento. Porém, nada me veio a mente. Acho que essas memórias devem estar um pouco adaptadas, pois o que me lembro está pautado em somente momentos bons e agradáveis, tirando o caso da professora um pouco doida, e isso não deve ter sido assim constantemente. Todos passamos por momentos ruins, de briga, de tristeza, e eu não consigo me lembrar destes. Devem ter tido muitos, mas, como informei anteriormente, acho que meu organismo não quer se mobilizar com recordações não muito agradáveis. (Estudante B)

Acompanhemos outro exemplo:

A lembrança dos primeiros anos de escola não é muito rica e me leva a mais aspectos visuais do que de outra ordem. Elas ocorrem de forma esparsa e sem uma cronologia muito certa, além de, segundo minha memória, se iniciarem já numa terceira escola. Dessa me lembro de um ambiente que muito me agradava e desse período inicial as lembranças são majoritariamente boas. (Estudante C)

O infantil, bem como as experiências vividas nessa fase, tornaram-se uma temática muito cara ao inventor da psicanálise, tanto é que Freud (1913), em sua obra *O Interesse Científico da Psicanálise*, afirmou que:

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à própria vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem (FREUD, 1913, p. 185).

Vejamos em outro excerto das Memórias Educativas analisadas:

Não tenho muitas lembranças do Jardim de Infância. Na verdade até tenho, e consigo lembrar de alguma coisa quando vejo fotos daquela época. Eu lembro que estudava no Jardim de Infância do 306 sul, pois meu pai trabalhava nesta quadra. Lembro-me que ia de moto para casa,

o que já despertava minha convivência com motos. Mas não lembro dos professores, nem dos coleguinhas. (Estudante D)

Os trechos citados nos levam a refletir sobre importância dessa fase na vida do sujeito – a infância, uma vez que o que foi registrado no aparelho psíquico nesse período irá insistir em retornar mais adiante, não sendo apagado. Nesse sentido, reafirmamos a importância da memória, principalmente dentro da concepção psicanalítica. Assim, aproximamos de Almeida (2004), ao destacar três noções fundamentais que devemos ter a respeito da memória:

Não é a experiência vivida pela criança que é considerada traumática, mas a sua lembrança. São as representações reinvestidas num aprés coup que vão produzir um efeito traumático e não o acontecimento na sua forma original. As lembranças encobridoras são recordações de acontecimentos infantis que se caracterizam pela insignificância dos seus conteúdos mas que, apesar disso, não apenas não foram esquecidos como permaneceram na memória com uma nitidez surpreendente. A tese de Freud é de que tais lembranças encobrem outras, estas sim importantes, numa solução de compromisso semelhante à do sintoma. Um terceiro fato que atesta a importância da memória na teoria psicanalítica, é a amnésia infantil, responsável pelo esquecimento de quase todos os acontecimentos dos primeiros anos de vida de um indivíduo (ALMEIDA, 2004).

Vemos mais uma vez a relação entre o par lembrança e esquecimento, agora em relação às primeiras lembranças da vida do sujeito. É a memória buscando ser decifrada e significada. Entendemos que Freud (1913) faz uma espécie de alerta àqueles que trabalham com as crianças, ao dizer que somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las, o que se torna difícil para nós, pessoas adultas, uma vez que não mais entendemos a nossa própria infância.

Ainda segundo Freud (1913), nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa própria infância. Eis a importância da Psicanálise, uma vez que esta traz à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância.

Acreditamos ser central essa fala de Freud, uma vez que reflete a preocupação do inventor da psicanálise com as experiências infantis que o sujeito vivencia. Foi possível observar por meio das Memórias Educativas e das falas retiradas das

entrevistas que muitas dessas experiências, por mais que fiquem registradas no aparelho psíquico, são difíceis de ser lembradas e registradas através da elaboração da escrita.

Independentemente de serem boas ou ruins, as primeiras lembranças ou a ausência delas (amnésia infantil), datam de um período fundamental na constituição do sujeito, herdeiro da aventura humana de se constituir no contexto de uma família, numa ordem social e numa cultura determinada. Desse modo, consideramos importante o resgate e o trabalho de formação que dê voz a esse momento constitutivo da experiência subjetiva do sujeito.

Observamos que ao resgatar as histórias de vida dos estudantes pesquisados e trazê-las para o trabalho dentro da sua formação, tornaram-se possíveis alguns momentos de reflexão e de ressignificação das mesmas, evidenciando ainda mais a necessidade de se fazer uma educação apoiada no reconhecimento da subjetividade e do desejo - tanto do estudante, quanto do professor, no processo de reflexão dessa formação, no cuidado da transmissão dos conteúdos (e daquilo que é transmitido além destes) e na valorização da experiências anteriores e constitutivas do sujeito.

Em toda sua complexidade a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual ainda que, haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo, entre a infância e sua interiorização (ALMEIDA, 2012, p. 17).

A escrita e a memória assumem importante papel no trabalho de resgate das marcas do sujeito, tornando-se um verdadeiro ato de formação, uma vez que possibilita ao sujeito (estudante) refletir sobre seu modo de ser e agir no mundo, ressignificando-o e conseqüentemente, transformando-o. É a oportunidade que o estudante tem de resgatar, pela via da memória, sua história de vida (desde os anos iniciais) e suas experiências escolares, e de registrá-las através da escrita, endereçando-as a si mesmos e ao outro. É a possibilidade de um reposicionamento do estudante não apenas diante das vicissitudes vivenciadas em sua trajetória escolar, mas também no encontro com as marcas sinalizadoras de sua constituição.

(In) Conclusões

Ao longo desta pesquisa buscou-se refletir sobre a constituição da subjetividade discente – processo significativo quando se pretende falar de uma formação que considere as vivências e a história de vida desses sujeitos que habitam o cenário escolar, principalmente no ato educativo e pedagógico. É o reconhecimento da complexidade e singularidade do sujeito imerso no discurso educativo. Procuramos identificar o modo como o estudante de graduação se coloca ao elaborar a Memória Educativa, bem como sobre as contribuições desta em sua formação. Nesse sentido, propusemo-nos a investigar as marcas de memória do inconsciente (Ur) no processo de constituição da subjetividade dos estudantes de graduação da disciplina Inconsciente e Educação ofertada no segundo semestre do ano letivo de 2011, utilizando a Memória Educativa e de forma complementar, a entrevista semiestruturada.

O dispositivo Memória Educativa tem sido frequentemente utilizado em cursos de formação e em várias pesquisas na área de educação, uma vez que possibilita o resgate das experiências de vida do sujeito (estudante e professor), trazendo-as para sua formação e prática profissional. Oferece possibilidades para tornar o processo educativo do estudante mais significativo e mais próximo da realidade e história, pelas vias da identificação entre sua formação e suas vivências. Destacamos ainda que a própria elaboração da escrita cria um espaço de enunciação mínima do sujeito, no qual o inconsciente comparece, por isso a Memória Educativa constitui material riquíssimo de investigação que o autor oferece ao pesquisador.

A partir da leitura das memórias, percebemos a emergência de marcas que se tornaram fundamentais para nossa investigação, tanto pelo conteúdo que trazem quanto pela importância que assumem no discurso e na vida dos participantes. Observamos que algumas experiências escolares infantis marcaram os estudantes de tal forma, que ainda hoje estão muito vivas e presentes. Seja qual for a origem da inscrição, o estudante tem a difícil tarefa de aprender a lidar com ela, já que a mesma faz parte de sua constituição histórica enquanto sujeito. Assim, percebemos que ao elaborar a Memória Educativa, os estudantes tiveram a possibilidade de fazer uma espécie de “balanço de vida”, de reconhecer e ressignificar sua trajetória no mundo.

Percebemos que neste processo as experiências que emergiram após a elaboração da Memória Educativa, possibilitaram ao estudante refletir sobre sua postura pessoal e profissional, reconhecendo a importância de traços subjetivos em sua formação e prática profissional.

Observamos que o tempo da memória vai atualizando as marcas e dando um novo sentido a essa história. Ao escrevê-la, o estudante reconstrói, uma vez que toma algo como referência ou ponto de partida e vai colando as peças, metaforicamente como a vida, um quebra-cabeça complexo. Assim, o que resgatamos nesse processo são vestígios das marcas vividas e ressignificadas na atualidade.

Na perspectiva da educação escolar, emergiram as marcas resultantes do ato pedagógico, entendido como um “saber positivo sobre como ajustar *meios* de ação a *fins* existenciais estabelecidos *a priori*”, que se manifesta na certeza da existência de um domínio que garanta o “bem fazer”.

Apoiada na lógica do discurso universitário, a pedagogia atual compreende a educação como aplicação dos princípios científicos, que permitem o controle da aprendizagem dentro de um racionalismo-cientificista, resistente à ideia do não saber inerente à relação do sujeito com o desejo, noção revelada pela psicanálise. Os dados nos levaram a refletir sobre a adequação, “justa medida” ou *optimum* de nossas ações pedagógicas enquanto professores, evitando as certezas, os excessos e as ausências no fazer pedagógico, uma vez que uma ação inadequada pode gerar marcas irreversíveis na formação dos estudantes. A preocupação com a “justa medida” da ação pedagógica constituiu especial momento em nossa análise, haja vista que se refere ao próprio fazer do professor com influência direta na formação do estudante e “efeitos” em seu comportamento.

Nos relatos dos estudantes pesquisados, percebemos o importante lugar que o Outro (pais, professores, amigos e outros sujeitos) assume no processo de constituição da subjetividade, pois a partir Dele nos constituímos, marcados por seu desejo. Entendemos que a relação com o Outro é marcada inicial e fundamentalmente pela relação original com nossos pais e que as demais relações são substituições da primeira. As experiências que o sujeito venha a vivenciar nesse período repercutirão, possivelmente, em próximas relações. Nesse sentido, ressaltamos a importância de

atentar para a qualidade das relações “*eu-outro*” que ocorrem no âmbito escolar, em especial, para quem pretende uma educação mais humana, significativa e menos danosa, o reconhecimento do desejo dos sujeitos envolvidos, pode ser (des)velador de sua constituição subjetiva.

A presença dos processos psíquicos inconscientes de transferência e identificação, foi evidente, principalmente nas vivências em sala de aula. A qualidade da atmosfera transferencial instaurada e das identificações entre professores e estudantes influenciam no modo do professor transmitir o conteúdo, bem como no relacionamento com os estudantes. Ao transmitir o conteúdo, o professor revela muito mais do que pretende conscientemente. Por meio da sua fala, de gestos, de posições corporais e de olhares o inconsciente se manifesta, atravessando-os, ou seja, o professor denuncia também seu desejo, o que nos leva a considerar a importância não só do conteúdo a ser ensinado, mas, para além dele, o que de saber existencial é transmitido. Tal questão nos leva a refletir semelhantemente ao processo de elaboração do dispositivo utilizado nesta pesquisa, ou seja, como inventariar tudo aquilo que a Memória Educativa ensina em sua elaboração, pois há sempre um “algo” que escorrega ou se desloca na contabilidade de sua escrita, no seu balanço e aí precisamente, emerge a força da transmissão para além do ensino somente de conteúdos.

Segundo Lajonquière (2006), se algum efeito formativo as ditas aulas de Psicanálise possam vir a ter, isso é em função do imponderável no seio da transmissão – da colocação em ato de um saber que não se sabe. A minha forma de endereçar a palavra aos alunos não é modelo de nada (...) no decorrer da docência, há situações que requerem do professor “algo a mais ou algo a menos que o clássico blá-blá-blá”. O clima transferencial possibilita uma via de acesso de mão dupla entre professor e estudante. Apesar de não poder controlá-lo, por ser um processo inconsciente, o professor deve propiciar um clima favorável à transferência e conseqüentemente ao aprendizado.

A identificação cumpre papel fundamental na constituição da subjetividade do estudante, uma vez que a partir dela o estudante realiza um movimento de apropriação de características do outro, transformando-se a partir do modelo daquele.

Para a psicanálise, as primeiras identificações determinam as demais relações sociais, uma vez que a natureza e a qualidade das relações que a criança experimentará se estabelecem nos seus anos iniciais. Assim, os professores tornam-se figuras substitutas da relação original. Compreendemos que o professor pode assumir o papel de sujeito suposto saber, servindo de modelo para aquele que deseja tudo saber. Neste sentido, lembramos ainda as funções paternas e maternas que o professor desempenha em sala de aula, que não devem ser confundidas ou supervalorizadas, em detrimento da função de ensinar o conhecimento científico, atravessado pelo seu desejo.

Na pesquisa, buscamos mergulhar nesse espaço de enunciação do sujeito, que se inscreve na escrita da Memória Educativa. Entendemos esse dispositivo como trabalho de *fazer falar...e fazer ouvir*, conforme propõe Celes (2000) ao abordar o trabalho Psicanálise, ou seja, é a possibilidade que o estudante teve de ouvir o que sua fala diz, por meio da escrita, e se reconhecer nela. Ao elaborar a Memória Educativa

o estudante pôde expressar sentimentos, lembrar e experimentar novamente as marcas que o constituíram, no intuito de resgatar-se enquanto sujeito clivado e singular.

Percebemos a dificuldade relatada pelos estudantes ao organizar e escrever as lembranças, uma vez que estavam espalhadas no tempo e muitas vezes fragmentadas. O esquecimento, outro lado da moeda, também se fez presente, na forma de “buracos no tempo”, ausência de lembranças ou simplesmente nas falas como “*não lembro de nada dessa época*”. Esse jogo de recordação e esquecimento também pode ser (des)velador do sujeito.

A escrita possibilita colocar algo de dentro para fora e possibilita, principalmente *après coup* (ao depois), perceber sua própria vida (trajetória), numa espécie de reencontro consigo mesmo e com sua verdade. Observamos que ao resgatar as histórias de vida dos estudantes pesquisados e trazê-las para o trabalho dentro da sua formação, permitiram-se alguns momentos de reflexão e de resignificação dessas histórias, evidenciando ainda mais a necessidade de uma formação em que são argamassas o reconhecimento da subjetividade e da pulsão/desejo.

Pensamos que esta pesquisa possa apontar para a abertura de outros espaços e reflexões sobre os processos de formação discente, possibilitando um reposicionamento não apenas diante das vicissitudes enfrentadas em sua vida e trajetória escolar, quanto em especial com as marcas da constituição de sua subjetividade, conquanto o enigma socrático, “conhece-te a ti mesmo”, permaneça e continue a nos desafiar mais de vinte séculos depois, o qual inegavelmente inspirou e atravessou a invenção freudiana: a Psicanálise.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. (1998). **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática**. Módulo Comum. Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (Pró-Ciências). Brasília, UNAB (Universidade Aberta do Distrito Federal), 41p. MEC/CAPES/FAPDF/UNAB – SE- GDF.

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO. 8., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos**...FE/USP, disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 19 Set. 2011.

_____. **A memória educativa na formação do educador: da metáfora freudiana à leitura psicanalítica**. In: *O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica* / Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida (Org.). Curitiba, PR, CRV, 2012.

_____. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. **Anais eletrônicos**... Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 25 Set. 2012.

_____. **Os Docentes, a memória educativa e as (im)possíveis conexões com a Psicanálise**. Texto elaborado das atividades de ensino, pesquisa e extensão do Estágio de Capacitação (pós-doutorado) sob orientação do professor Dr. Leandro de Lajonquière FE/USP-2003.

_____. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn>. Acesso em: 25 Out. 2011.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Proceedings online**... Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300011&lng=en&nrm=abn>. Access on: 10 Aug. 2012.

ALMEIDA, S.F.C. de e BUCHER, R. (Org.). **Psicologia e psicanálise: desafios**. 2.ed. Brasília: Editora UnB, 1994.

ASKOFARÉ, Sidi. Da subjetividade contemporânea. In: **A peste**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 165-175, jan./jun. 2009

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2004.

BOMFIM, Adriana Pereira. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF. 2008.

BREGLIA, Vera Lucia A. **Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas**. Caxambu: Anped, 2004.

CATANI, Denice Bárbara. A Didática como Iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. IN: CASTRO, A. D. ; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média**. São Paulo: Thomson, 2001.

CELES, Luiz Augusto. Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 13, n. 133, p. 7-17, 2000.

_____. Psicanálise é trabalho de fazer falar, e fazer ouvir. **Psychê Revista de Psicanálise**, São Paulo). [online], vol.9, n.16, p. 25-48, 2005.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita: relações entre memórias e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

ELIA, Luciano. **O conceito de sujeito**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. (1900). In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. V. (pp. 564-579). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia escolar**. (1913-1914). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.), vol. XIII. Imago., 1996.

_____. **As cinco lições em psicanálise** (1910 {1909}). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.), vol. XI. Imago,1996.

_____. **Lembranças Encobridoras**. (1889). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. III. (pp. 287-309). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O interesse científico da psicanálise**. (1913). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal estar na civilização**. (1930). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. (1905). In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Uma nota sobre “o bloco mágico”**. (1924) In Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud (Jayme Salomão,trad.). vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FUKS, Betty Bernardo. **Entre a angústia e a letra**: questões sobre a transmissão da psicanálise. In: Corporeolinguagem: angústia: o afeto que não engana / Nina Virgínia de Araújo Leite (Org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. **FREUD e o inconsciente**. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LACERDA SEGUNDA, Katarina Maria Matos de. **Memorial**: uma escrita de si. Brasília: UnB, Dissertação de Mestrado, 2011.

LAJONQUIERE, Leandro de. De um ensino da psicanálise ao balanço da transmissão. In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100003&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 12 Set. 2012.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. Tradução Pedro Tamen. 4a ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOTA, Janaína. **O percurso do afeto no cenário pedagógico**. In: O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica / Inês Maria M. Zanforlin Pires de Almeida (Org.). Curitiba, PR, CRV, 2012.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Estilo: a psicanálise na formação de educadores**. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Online**. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100030&lng=en&nrm=abn>. Acessado em: 28 Nov. 2011.

MOTTA, Maria Alice Alves e Urt, Sonia da Cunha. **Pensando o sujeito: em diálogo entre Castoriadis e González Rey**. **Psicologia em Estudo**: Maringá, PR. V. 14, nº 4, pg. 621 – 629, out/dez. 2009.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Memória e ensino**. São Paulo, 1992. (mimeografado)

_____. **Práticas Interdisciplinares de Pesquisa**. In: R.V. Serbino (Org.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, p.309-320, 1998.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta. 3 ed., 2007.

_____. **Freud e a educação: mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001

PRAZERES, Sandra Mary G. **Constituição da Subjetividade Docente: implicações na prática educativa**. Dissertação de mestrado. Brasília, DF. 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

SAFRA, Gilberto. **Investigação em psicanálise na universidade**. **Psicol. USP**, São Paulo, v.12, n.2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642001000200014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 12/10/2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SILVA, Maria Cecília P. da. **A paixão de formar:** da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artmed, 1994.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade:** sobre o infantil e em psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Apêndice

Apêndice I: Elaboração da Memória Educativa

Apêndice II: Apresentação da entrevista

Apêndice III: Roteiro da entrevista

Apêndice IV: Termo de Consentimento livre e esclarecido

Apêndice V: Qualificação do participante

Elaboração da Memória Educativa

Prezado/a estudante,

Apresentamos a oportunidade de realizar uma viagem ao passado através da elaboração de sua memória educativa, resgatando sua trajetória escolar no intuito de registrar a influência das experiências vividas. Uma vez registradas, tornar-se-á possível sistematizar criticamente as representações e sentimento da sua vivência estudantil, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou não, que permearam o seu passado como aluno e influenciaram você como sujeito-aprendiz hoje.

Nada melhor do que a sabedoria do grande educador Paulo Freire, aliada à sensibilidade do tão especial Mário Quintana, para fundamentar a ideia desta atividade:

“Seria impossível um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da história. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança”. Paulo Freire (1995)

“O passado é um presente que insiste em não passar”. Mário Quintana (1979)

Como base na sua trajetória escolar, a sequência das significativas experiências e vivências assimiladas como sujeito-aluno é um material riquíssimo do qual você mesmo, como sujeito histórico, possui os registros. Esse resgate pode ser o ponto inicial para o processo de construção e reconstrução da sua identidade de estudante em graduação em formação, profissional e/ou futuro professor.

Inspirado na sabedoria do grande mestre Guimarães Rosa, entregue-se à elaboração e análise reflexiva de sua Memória Educativa:

“Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazerem balance, de se remexerem dos lugares. O que eu falei não foi exato? Foi. Mas terá sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado”.
(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

Propomos que elabore sua Memória Educativa, como um “reolhar” dessa trajetória e reorganize criticamente suas representações e sentimentos que marcaram sua caminhada como aluno até o ingresso na Universidade e que se inscrevem hoje na sua forma de ser e estar no mundo.

Sugestão de um possível percurso para a elaboração da sua Memória Educativa:

- Inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.
- Retome seu processo de escolarização (das séries iniciais até a universidade), pontuando:
 - ✓ o/a professor/a de que mais, ou menos, gostou;
 - ✓ as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
 - ✓ os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
 - ✓ as atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;
 - ✓ como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
 - ✓ as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos/as professores/as);

- ✓ o processo avaliativo (modalidades/frequência);
- ✓ o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares , infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- ✓ a relação família/escola/sociedade;
- ✓ como você se sentia como aluno/a.
 - Presentifique sua análise, observando:
 - ✓ como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
 - ✓ razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
 - ✓ como ressignifico, hoje, os papéis do/a professor/a e do/a aluno/a a partir das minhas experiências escolares anteriores?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Pode-se incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la. Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade.

Bom trabalho!!!

Apêndice II

**Apresentação da Entrevista**

A presente entrevista faz parte de uma pesquisa de Mestrado da Universidade de Brasília, orientada pela Prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, que versa sobre as marcas de memória na constituição da subjetividade do estudante de graduação. Essa é uma fase complementar dos dados fornecidos através da Memória Educativa.

Lembrando do compromisso ético do pesquisador, em garantir o sigilo das informações confidenciais, assegurando total privacidade. Portanto, sinta-se a vontade para falar.

Por fim, reafirmo o lugar que assumo enquanto pedagogo, professor e pesquisador, e não de analista. Desse modo, a leitura dos dados coletados considerará minha formação e o referencial teórico proposto.

Desde já agradeço a participação nessa etapa da pesquisa, uma vez que você estará contribuindo para uma maior compreensão do fenômeno pesquisado.

Obrigado!

Radson Lima Vila Verde

Apêndice III

Roteiro da Entrevista

- 1- Baseado na sua experiência, como foi o processo de elaboração da Memória Educativa? Rememoração e escrita.
- 2- Quais os sentimentos, sensações e emoções nele envolvido?
- 3- Baseado nas suas lembranças, quais os fatos que mais marcaram sua vida escolar?
- 4- Como você lidou com eles?
- 5- Você percebe se eles permanecem vivos até hoje?
- 6- Como foi sua relação com o espaço escolar?
- 7- Como foi sua relação com os professores?
- 8- Como foi sua relação com os colegas de classe?
- 9- Você se recorda dos sentimentos envolvidos na sua relação com professores e colegas?
- 10- Você acha que a condição social influenciou na sua vida escolar?
- 11- Você percebe alguma influência da família na sua vida escolar?
- 12- Em sua opinião, o que contribuiu para que você estivesse cursando esse curso na UnB?
- 13- Como você percebe sua trajetória de vida escolar e formação após a elaboração da Memória Educativa?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do Projeto de Pesquisa sobre as marcas de memória na constituição da subjetividade do estudante de graduação, tendo como orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- a) Justificativa, objetivos e procedimentos utilizados na pesquisa;
- b) Garantia de esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa quanto à metodologia a ser utilizada;
- c) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado;
- d) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após esclarecido pelo pesquisados e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Participante

Apêndice V

**QUALIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Graduação: _____

Semestre em curso: _____

Assinatura do Participante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante acima qualificado para realização desta pesquisa.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do Pesquisador

