



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

PROFISSÃO DOCENTE: LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

ADRIANA PEREIRA BOMFIM

Brasília, 2015.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P695p	<p>Pereira Bomfim, Adriana PROFISSÃO DOCENTE: LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE / Adriana Pereira Bomfim; orientador Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida. -- Brasília, 2015. 204 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2015.</p> <p>1. Profissão Docente. 2. Laços de Pertencimento e Identidade Profissional. 3. Psicanálise e Educação. I. Maria Zanforlin Pires de Almeida, Inês, orient. II. Título.</p>
-------	--

PROFISSÃO DOCENTE: LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

ADRIANA PEREIRA BOMFIM

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Brasília, 2015.

PROFISSÃO DOCENTE: LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

ADRIANA PEREIRA BOMFIM

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Leila Chalub Martins
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília - UnB

Prof. Dr. Emilio Peres Facas
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás

Prof^ª Dr^ª. Eliana Rigotto Lazzarini
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília - UnB

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

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 2015.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, pelas lições de vida e por acreditarem em mim.

A meus sobrinhos Camila, Letícia, Fernanda, Pedro e Mariana, fontes incessantes de alegria e amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela possibilidade de crescimento.

A meus pais, Eufrásio e Leilda, pelos exemplos de perseverança, coragem, determinação, honestidade e amor incondicional.

A minha irmã, Eneida, pela cumplicidade, pela escuta, pelo amor, que nos mantém em sintonia permanente, e por não ter permitido que eu desistisse.

A meus irmãos, Eufrásio e Evilásio, pelos conselhos, pelo apoio e pelo imensurável amor que nos une.

In memoriam, aos meus avós, Zizi e Oscarino, por me ajudarem, mesmo que sem saber, a enxergar para além das aparências.

Às minhas cunhadas, Emília e Analice, pelo carinho e pela escuta compartilhada nos momentos difíceis.

Ao meu cunhado, Cristiano, pela alegria e momentos de incentivo constantes.

A Luiz Argollo, amigo e parceiro nesta conquista.

Aos meus amigos e irmãos, Rosalina e Luiz Carlos, pela generosidade, simplicidade, amor, companheirismo e fé, que me deram o suporte necessário para que eu pudesse chegar ao final da caminhada.

A minha orientadora, Prof^a. Inês Maria de Almeida, pela oportunidade de ser sua aluna, pelos aprendizados e pelo incentivo para que eu construísse o meu próprio caminho.

Aos membros da banca de defesa, pelo olhar atento, escuta sensível e valiosas contribuições, sem as quais essa conquista não seria possível.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Andréia, Denise e Helen, pela escuta sempre disponível e pelo suporte incomensurável que me deram neste tempo.

Aos amigos, André, Alice e Telma, pela torcida, incentivo e apoio presentes nos momentos mais difíceis.

À minha psicanalista, Christielle Fagundes, que esteve ao meu lado durante a travessia do doutorado, bem como na busca pelos meus próprios laços de identidade e pertencimento.

Aos amigos e parceiros do Grupo de Pesquisa Memórias Vivas, pelas reflexões e provocações incessantes.

Aos professores, coordenadora, diretora e funcionários da escola, local dessa pesquisa, pelo carinho, pela confiança e pela disponibilidade durante a investigação.

Aos colegas de trabalho e ofício, que me apoiaram e torceram por esta conquista.

EPIGRAFE

Uma das especificidades dessa profissão reside no encontro com uma, com várias crianças, quer sejam de nossa carne quer não nos sejam nada, mas que nos olham num face a face inevitável. Aquele que suporta o ato de educar, certamente, já o afirmaram, não se confrontaria somente com a criança viva para a qual formula um projeto, mas também e, sobretudo com a criança que era, conforme uma lembrança idealizada que guarda – a criança “recalcada” que o inspira na maioria de suas reações. Quando usa meios que opõem a si mesmo, fixa-se neles mais do que crê nas suas próprias necessidades pulsionais, se bem que os justifique freqüentemente com racionalizações: é para o teu bem. Este laço educativo não estaria isento de projeções imaginárias, de ilusões e exageros; nele dominam, soberanos, as compulsões inconscientes e os desejos insatisfeitos, uma história maquiada que não pára de se repetir; todas as falsas razões do jogo do amor e do ódio com essas violências que não dizem seu nome. Os sentimentos estão lá onipresentes, escapam a uma lógica racional. O outro-criança acorda não mais o espírito científico que nele se encontra, mas as suas forças inconscientes. Como no sonho, a relação com a criança convoca as forças do avesso. Assim, necessitar-se-ia contar com aquele que diz educar cujo ato depende dele, um ser humano, um comum dos mortais. Sua subjetividade seria desde um bastião de resistência a um conhecimento da realidade. Tornaria do mesmo modo mais compreensível o fato que um desejo de lógica e que um amor à verdade sejam então mal-estares a preservar.

(CIFALI, 1987, p. 128-129).

RESUMO

Essa tese de doutorado teve como objetivo geral: investigar, a partir da leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais. Neste sentido, nossos objetivos específicos foram delinear o processo de formação profissional do professor, ao longo da história da educação brasileira, em especial na educação básica; compreender, numa leitura psicanalítica, como a escolha profissional pode contribuir para a constituição da identidade docente e a (des) valorização profissional; analisar como as concepções narcísicas e idealizadas, que envolvem o trabalho do professor, podem interferir na relação que o docente estabelece com sua profissão. Para tanto, nossa escolha metodológica foi de abordagem qualitativa, sustentada em uma leitura psicanalítica do *saber fazer* docente. Utilizamos, como dispositivos de pesquisa: a memória educativa dos professores e uma entrevista semi-estruturada. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, na qual participaram professores que atuam nos anos iniciais de escolarização da educação básica. Após a finalização das investigações de campo e discussão dos dados, por meio da análise de conteúdo, encontramos, dentre outros achados professores que, para sustentar sua suposta escolha profissional, acabam vivenciando situações de fantasia e idealizações. Também, encontramos indícios de que o pertencimento ao trabalho se constrói a partir de elementos identitários que envolvem, sobretudo, a implicação subjetiva do professor com sua profissão.

Palavras-chave: Profissão Docente. Laços de Pertencimento e Identidade Profissional. Psicanálise e Educação.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to: investigate, from the psychoanalytic reading, how is the process of constitution of belonging ties and identity of the teacher with his office and the possible implications for the recognition and professional enhancement. In this sense, our specific objectives were to outline the training process of the teacher, throughout the history of Brazilian education, particularly in basic education; understand, in a psychoanalytic reading, as the professional choice can contribute to the constitution of the teaching identity and the (un) professional development; analyze how narcissistic and idealized conceptions, involving the teacher's work, may interfere with the relationship the teacher has with his profession. Therefore, our methodological choice was a qualitative approach, supported in a psychoanalytic reading of know-how teaching. We used as research devices: the educational memory of teachers and a semi-structured interview. The survey was conducted in a public school education in the Federal District, attended by teachers who work in the early years of schooling of basic education. After completion of field investigations and discussion of data through content analysis, we find, among other findings, teachers who, to support his supposed career choice, end up experiencing situations of fantasy and idealization. We also found evidence that belonging to the work is constructed from identity elements involving, above all, the subjective implication of the teacher with his profession.

Keywords: Teaching Profession. Belonging and Professional Identity ties. Psychoanalysis and Education.

SUMÁRIO

MEMÓRIA EDUCATIVA: OS TRAÇOS DOS PRIMEIROS LAÇOS	11
INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO 1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE	33
CAPÍTULO 2 TRABALHO DOCENTE E PSICANÁLISE: PRAZER, SOFRIMENTO, DESEJO?	58
CAPÍTULO 3 OS LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL	86
CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO	109
CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS	123
CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	123
CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO DOS DADOS	128
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	173
ANEXOS	177

MEMÓRIA EDUCATIVA: OS TRAÇOS DOS PRIMEIROS LAÇOS

Alves (2003), ao falar das memórias da sua infância, cita um místico chamado Ângelus Silésius e conta que temos dois olhos. Com um vemos as coisas do tempo, efêmeras, que desaparecem. Com o outro vemos as coisas da alma eternas que permanecem (...). Quando as recordamos, o corpo se altera: chora, ri, brinca, sente saudades, medo, quer voltar – às vezes para pegar no colo aquela criança amedrontada. E nem sabemos se foi daquele jeito mesmo ou se o recordado é uma fantasia (...) (p.137-138).

Revisitar as sensações da infância; voltar ao princípio, onde os laços primordiais iniciaram a sua tessitura, revela-se indispensável para que possamos situar a trajetória histórica e identitária dessa pesquisadora com o seu objeto de estudo nesse doutoramento. Antes, porém, julgamos imprescindível situar a *Memória Educativa*, como dispositivo de pesquisa, que orienta o nosso percurso nesse trabalho.

Os estudos sobre a Memória Educativa têm, originalmente, a relevante contribuição do trabalho desenvolvido por Almeida e Rodrigues (1998), por meio do módulo - *Imersão no Processo Educativo das Ciências e da Matemática*, integrante do Programa de Aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio (pró-Ciências). A fim de ressignificar o processo de formação dos professores, destas duas áreas do conhecimento, as referidas autoras criaram um caderno de estudos que articulava a trajetória de vida escolar dos educadores com sua experiência e prática docente.

Nesse estudo, os professores foram convidados a refletir e analisar sua prática educacional, por meio de dois momentos inter-relacionados: *a sua prática docente como educadores (professores) e a sua memória educativa como educandos (alunos)*, com o objetivo de reflexão e aprofundamento teórico do fazer educativo e, sobretudo, de questões a serem enfrentadas por este educador, como a apresentada neste trabalho acadêmico (ALMEIDA e RODRIGUES, 1998, p. 7).

De maneira específica, as autoras pretenderam que os professores se apropriassem da construção de suas identidades profissionais; uma vez que a elaboração da Memória Educativa, enquanto dispositivo, propunha *uma viagem ao passado, através da sua trajetória como estudante (...) de tal forma que houvesse um resgate, na memória do tempo, episódios, situações, pessoas e processos dessa experiência vivida (idem, p. 12).*

Esse processo caracterizou uma perspectiva de formação que contempla *a dimensão histórica do sujeito como ponto de partida para a aprendizagem do pensamento científico.* A história pessoal do sujeito-aluno, resgatada, transforma-se em *ponto inicial do processo de construção e reconstrução da sua identidade de professor-educador;* essa proposta coaduna-se com a discussão apresentada neste trabalho de doutorado, uma vez que buscamos, essencialmente, discutir os laços de pertencimento e identidade que o professor tece (ou não) com a sua profissão, ao longo do exercício da mesma (ALMEIDA e RODRIGUES, 1998, p. 13-14).

A importância das pesquisas que utilizam a memória educativa como meio para estudar as marcas que influenciaram e influenciam os professores em seus estilos de ensinar, também, é ressaltada por Kenski (1998), em especial, quando afirma 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.

Freud (1914, p.248) ratifica esta afirmação, salientando que *é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres.* Na medida em que lembramos daquilo que vivemos, temos a

oportunidade de ressignificar a nossa trajetória e as marcas que ficaram guardadas por tanto tempo e sem, aparentemente, nenhum valor.

Vale lembrar que, durante a escrita da narrativa, não se tem *uma visão fixa, estática, cristalizada dos acontecimentos que ocorreram no passado (...), pois é nesse momento que as lembranças deixam de ser memórias para tornarem-se histórias* (KENSKI,1998, p.109). Nessas histórias, não apenas aquilo que é dito merece nossa atenção, mas e, sobretudo, aquilo que aparece nas entrelinhas e revela os não ditos, esquecimentos e silêncios.

Corroborando essa caracterização, Kenski (1998) assegura que *a memória é, essencialmente, subjetiva, atemporal e a-histórica (p.311); uma vez que, ao recuperar as lembranças que marcaram a história de vida escolar, nem sempre é possível obedecer a uma ordem cronológica.*

Conforme ratifica Kenski (*idem*), a escolha do tema de uma pesquisa não ocorre por acaso. Na maioria das vezes, o tema surge *de um mergulho profundo do pesquisador em sua própria interioridade (...)* o pesquisador é estimulado a encontrar *na sua própria história de vida os motivos e a temática específica que gostaria de pesquisar (KENSKI, 1998, p.312).*

Considerando, portanto, todo esse laço, relataremos a seguir alguns dos traços de nossa trajetória de vida escolar, os quais consideramos relevantes para esclarecer a relação de pertencimento com a escolha profissional, bem como identitária com o objeto de investigação desta pesquisa.

Traços de memória

Quanta saudade do aroma, da textura e do sabor do tempo de criança... Em abril de 1976, após nove meses de uma gestação planejada e esperada, eu nascia na cidade de Goiânia, estado de Goiás.

Na época da gravidez, minha mãe fazia faculdade, cursava Pedagogia e tendo-me ainda “projeto de gente”, já fazia planos para o meu futuro. Minha mãe conta que muitas colegas comentavam: “Essa menina já vai nascer formada!”. Curioso pensar que anos mais tarde eu escolheria a Pedagogia como profissão.

Passados seis meses do meu nascimento, mudamos para o interior da Bahia. Fomos morar em Riacho de Santana, onde comecei minha vida escolar. Lá não havia creche particular, nem escola que recebesse uma criança de tão pouca idade, porém sempre tive um ambiente muito estimulador em casa. Além de a minha mãe ser professora, meus dois irmãos mais velhos também me ensinavam muito.

Com cerca de quatro anos fui matriculada numa escola estadual perto de casa. Tenho muitas lembranças daquela época. Era um casarão enorme! A minha primeira professora foi uma senhora bastante rigorosa. Todos tinham medo dela, inclusive eu. Não consigo me esquecer de algo que me marcou bastante e que, penso, foi responsável pela inibição e timidez que me acompanharam por muitos e muitos anos na sala de aula.

A professora havia dado uma tarefa para toda a turma fazer, como costumava agir todos os dias. Minutos depois, saiu da sala, dizendo que voltaria logo e que todos deveriam permanecer de cabeça baixa, fazendo o dever. Eu sempre agia assim, mesmo que ela não ordenasse, pois sentia muito medo dela! Apesar de achar todas aquelas tarefas entediadas, era uma obrigação fazê-las. Aquilo que aprendia em casa, com meus irmãos, era muito mais interessante! Era muito chato ser obrigada a fazer aqueles deveres!

Passaram-se alguns minutos. Eu já havia terminado a tarefa, mas a professora não havia voltado. Mesmo temerosa, tive a “brilhante” idéia de procurá-la pelos corredores da escola. Queria algo para me ocupar, já que a turma ainda não havia finalizado a atividade e eu estava sem fazer nada.

Andei por um imenso corredor em direção à sala dos professores. Lá estava ela, tomando café e conversando com uma funcionária da escola. Coloquei minha cabecinha na porta (senti-me uma formiguinha naquele momento) e, quando ia abrindo a boca, fui surpreendida por um agudo e furioso grito: *“O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO FORA DA SALA, MENINA?! EU NÃO DISSE PARA FICAREM FAZENDO A LIÇÃO?”*.

Sem me dar qualquer chance de explicação, pegou-me pelas orelhas, levando-me de volta à sala. E foi esbravejando pelos corredores, envergonhando-me diante de todos. A partir daquele dia, nunca mais me levantei da cadeira para pedir outro dever ou falar qualquer coisa na sala de aula daquela professora (e nas de muitas outras, pois temia sempre a mesma reação). O que os outros teriam comentado sobre mim? O que iriam fazer?

Em 1982, nos mudamos para Guanambi, também na Bahia, cidade onde meus avós maternos moravam. Naquela época, começavam meus primeiros passos como professora. Dava aulas à minha irmã menor, dois anos mais nova. Ensinava-lhe tudo o que sabia.

Fui matriculada numa escola pequena e acolhedora. Gostava tanto daquela escola!!! Ficava numa casa antiga que havia sido adaptada. Parecia feita sob medida para as crianças. Era tudo pequenininho; as pias eram da nossa altura, as cadeiras também, até as salas eram pequenas e acolhedoras.

Recordo-me do cheiro de lá. Um aroma gostoso de merenda que invadia todos os ambientes, sempre! Pena que, quase nunca, eu podia comer da merenda da escola (minha mãe não permitia). Lá, fiz muitos amigos, alguns tenho até hoje. Recordo-me, também, de muitos professores. Dentre eles, uma professora de português que adorava dar aulas com fichas – daquelas que usamos para o fichamento de livros. Ela era toda organizada, mas não conseguia fazer nada sem aquelas fichas!

Lembro-me, também, da professora de matemática. Era muito rigorosa! Nunca gostei muito de matemática! Uma vez levei a maior bronca da minha mãe porque não estudei para a prova e tirei nota baixa e, pior, escondi dela. Só descobriu porque a professora a encontrou na rua e contou o ocorrido. Nem gosto de me lembrar disso, que vergonha! A sensação que tive foi a de que havia cometido um crime ou algo parecido.

Recordo-me de que, durante muitos momentos da minha escolarização, fui, de certa maneira, obrigada a utilizar o artifício da ‘decoreba’ (memorização), em especial nos primeiros anos, quando havia uma série de conteúdos nada interessantes, mas que estavam presentes nas provas. Como eu tinha que tirar notas boas (exigência dos meus pais), precisava memorizá-los.

Estudei nessa escola por cerca de três anos. Quando concluí a terceira série, mudei de escola. Fiquei muito triste. A nova escola era bem maior que a anterior. No início, estranhei muito aquele novo universo de ‘gente grande’. A escola era enorme!!! Lembro-me, inclusive, de detalhes de sua estrutura física, pois se parecia muito com uma cadeia, imagem que eu não gostaria de ver associada a um ambiente educativo.

Nessa minha escola, todos os dias, antes de entrarmos para a sala, havia fila, por série. Cada professora postava-se à frente da fila de sua turma. Cantávamos o Hino Nacional debaixo de sol quente. Na parte térrea, do primeiro pavilhão, havia uma minúscula sala, onde ficava a biblioteca. Chego a sentir o cheiro de mofo daquele lugar! O lugar era úmido, escuro e mal ventilado. A ida à biblioteca não era estimulada pelos professores, o que me incomodava muito, uma vez que em casa tinha acesso a muitos livros e meus pais sempre diziam que deveriam ser bem cuidados. Infelizmente, não pude fazer nada naquele momento, mas meu sonho é abrir uma biblioteca que possa ser frequentada por todos que gostam de ler e estudar, como eu.

Recordo-me, ainda, de alguns personagens marcantes: a diretora (dona da escola) foi um desses. Era uma senhora que dava medo em todo mundo, andava marchando pelos corredores, com os braços voltados para trás, observando tudo e todos. Até os professores pareciam ter medo dela. Pior do que ela, somente a sua filha, que punha pavor em todos, com sua voz forte, berrando e brigando com todo mundo.

Além delas, marcas de autoritarismo e rigidez, tive alguns outros professores que guardo nas minhas lembranças. Uma professora “mineirinha”, doce com todos na sala e muito legal! Não me esqueço de seus conselhos e das falas de coisas sobre as quais meus pais não conversavam em casa. Também, uma professora de História me marcou bastante. Era rigorosa, mas muito gente boa. Acho que aprendi a gostar de História com ela. Suas aulas eram contadas, como histórias. Eram verdadeiras viagens!!! As provas, por sua vez, só continham aquilo que havia sido explicado na sala de aula. Nada de pegadinhas ou questões-

surpresa, com notas de rodapé dos livros. Queria realmente que aprendêssemos a história e não somente decorássemos datas, que logo seriam esquecidas.

Infelizmente, recordo-me também de dois professores de matemática (não consigo recordar seus nomes) que me fizeram chorar muitas vezes. A primeira, ninguém gostava dela. Gritava e dava broncas, mesmo em quem não tinha culpa de nada. Certa vez, deixou a turma toda sem recreio, o que provocou reação da maioria das mães, inclusive da minha, que foi à escola discutir com a professora. Lembro-me que fiquei com medo de 'ser marcada' por ela, mas isso não aconteceu.

O segundo professor era baixinho, meio gordinho e careca. Os cabelos que lhe restavam eram brancos. Parecia saber muito, mas também era agressivo com os alunos. Chamava todo mundo de burro e era incapaz de repetir uma explicação, quando não conseguíamos entender algo. Resultado: quase todos ficaram com nota vermelha na sua primeira prova. Lembro-me, até hoje, da fila de pais que se formou na direção da escola reclamando desse professor.

Naquela época, fiquei muito triste e chegava a sentir calafrios toda vez que ele passava perto de mim. Sentia medo, pânico dele! Eu nunca recebera uma nota vermelha na vida e, só de pensar nessa possibilidade, ficava apavorada. Felizmente, isso não aconteceu, apesar das dificuldades em entender os assuntos.

O medo era generalizado. Todos permaneciam em silêncio durante toda a aula; caso contrário, ele colocava para fora da sala, xingava e distribuía zeros. Todos ficávamos tristes e mal-humorados no dia de aula de matemática. Não é à toa que, até hoje, não sou muito fã da matemática.

Quando terminei a oitava série, precisei mudar de escola novamente. Naquela época, o colégio em que estudava não tinha o 1º ano no ensino médio. Fui estudar numa escola pública e fiz o 1º ano magistério.

Do colégio público guardo boas recordações. Lá, penso, começou a nutrir-se o meu desejo de ser professora que, até o momento, somente se revelava, em casa, quando fingia ser professora de folhas secas, que caíam no chão do quintal, e da minha irmã mais nova. Alguns bons professores, especialmente nas disciplinas de Didática e Língua Portuguesa, marcaram aquele tempo.

Em Didática, tive uma professorinha (no diminutivo porque ela era bem baixinha) extremamente exigente, que fazia questão de tudo muito bem explicado e entendido. Gostava dela! Aprendi muito com seu rigor. Ensinou-me a ter respeito pelos meus alunos, com o cuidado que tomava com a aprendizagem de cada um de nós. Também aprendi a importância do estudo e do planejamento das aulas. *Não se pode ir para uma sala sem conhecer sobre o que se pretende ensinar*, dizia ela.

Na Língua Portuguesa houve uma presença muito especial. Uma senhorinha, toda delicada que perfumava a sala com uma fragrância suave e gostosa de sentir. Esta professora foi um exemplo para mim. E continua sendo. Tinha uma voz baixinha e mansa. Era preciso muita atenção para ouvi-la. Aprendi, com ela, o valor do silêncio e o quanto ele pode nos falar sobre nossos alunos.

Em suas aulas eu parecia entrar em transe. Conhecedora dos segredos da língua, costumava usar a literatura para nos enfeitiçar. Nas suas provas sempre havia um texto interessante e de leitura gostosa de fazer. Quando errávamos alguma coisa, fazia questão de escrever a possibilidade de resposta. Conversava conosco, mesmo quando nos corrigia nas provas. Suas avaliações vinham sempre com uma palavra de incentivo. Aprendi, com ela, a respeitar meus alunos e seus pensamentos.

Ela foi, também, além de minha mãe, uma grande incentivadora do meu gosto pela literatura e, sobretudo, pela poesia. Suas aulas eram, certamente, um dos

melhores momentos da semana. Sua presença doce, meiga, acolhedora e sábia foi marcante em minha vida. Também, o seu compromisso com a profissão e o seu ofício.

Foi nessa escola que comecei minha jornada de sala de aula, como aprendiz de professora. Dei minhas primeiras aulas “de verdade”, exercitando o que havia aprendido com a teoria. A insegurança e o medo de errar eram meus companheiros constantes. Em casa, tinha uma professora, minha mãe, que era exemplar e elogiada por onde passava. Eu me sentia na obrigação de ser tão boa, ou melhor, que ela. Por este motivo, não me permitia falhar.

Quando concluí o 1º ano, meus pais resolveram mandar-me para Salvador, onde cursaria o ensino médio. Fui estudar num colégio religioso, escola tradicional, onde os preceitos da religião católica ditavam as regras de convivência e comportamento.

Apesar do rigor comportamental, o que não me afetava, já que eu vinha de uma família também rigorosa, vivi experiências saudosas. Tive excelentes professores, dos quais sinto saudades. Dentre eles, um merece destaque: o meu querido professor de história do 2º ano, alguém que começou a me fazer perder o medo de dizer o que pensava.

Nas suas aulas, as dúvidas eram permitidas, bem como as opiniões eram respeitadas. Não me lembro de nenhum momento em que saísse de suas aulas carregando dúvidas. Pelo contrário, ele fazia questão de ser questionado, de nos explicar em detalhes o assunto. Eu adorava fazer suas provas. Não existiam questões de memorização. As perguntas, sempre muito bem elaboradas, nos faziam pensar. Nossa reflexão deveria articular-se com a teoria. E, além disso, não havia limite de páginas para escrever. Eu aproveitava! Adorava estudar história e escrever.

Por causa da minha timidez, eu quase não falava em sala, nem para tirar as minhas dúvidas, exceto nas aulas de história. Como resultado, acabava passando muitas madrugadas na companhia da garrafa de café e dos livros, na tentativa de sanar tantas interrogações. Meu irmão mais velho ensinava-me quando podia; mas, na maior parte do tempo, estudava sozinha.

Chegou o terceiro ano do ensino médio. Sentia muitas dificuldades nas disciplinas exatas, por conta das carências do 1º ano magistério, quando não estudei essas disciplinas (elas não constavam na grade curricular do colégio de Guanambi). Precisei de aulas particulares para conseguir acompanhar o restante da turma. Tive um professor particular, que hoje é um grande amigo. Ele conseguiu fazer com que eu enxergasse as disciplinas exatas com olhos discursivos, explicativos, compreensivos.

Por meio da sua maneira simples de ensinar, pude aprender muita coisa que a escola não havia conseguido. Aprendi, especialmente, a estar atenta no *para quem* ensinamos. Ele tinha uma preocupação toda especial com cada um de seus alunos. Sempre percebia quando eu estava triste, cansada ou com algum problema. Além disso, encontrava uma maneira toda particular de fazer com que cada um entendesse aquilo que ele precisava dizer. Para tanto, era extremamente, criativo, não ficando limitado àquilo que estava nos livros. Diante das dificuldades e da dúvida imprevisível, sempre nos apresentava caminhos alternativos, estimulando-nos a pensar e a criar também os nossos.

O vestibular se aproximava. E, apesar de não saber qual opção de curso faria, meus pais já haviam deixado bem claro aquilo que queriam que eu fizesse – Faculdade de Direito. E era para passar neste vestibular que tinha que estudar. E

deveria ser em faculdade pública, porque não havia dinheiro para sustentar as mensalidades de uma particular.

Fiz as provas. Seguia os desejos dos meus pais, ao tempo em que tentava convencer-me de que este seria mesmo o melhor caminho. Fui reprovada. Este resultado era incoerente com o meu histórico de “boa aluna”. Meus pais ficaram muito decepcionados. Os planos idealizados para sua filha começavam a fracassar. Confesso que a aprovação dos meus pais sempre significou muito para mim.

Estudei mais um ano. Sentia-me muito culpada por fazer meus pais sofrerem e precisava passar no vestibular na Faculdade de Direito. Fiz as provas novamente e fui reprovada pela segunda vez. Não conseguia acreditar naquilo. Como eu poderia errar tanto e tantas vezes? A reprovação tinha um sabor muito amargo!

Sentia-me desestimulada, triste, deprimida. Tomei uma das decisões mais difíceis da minha vida: não faria mais vestibular para Direito. Tentaria Psicologia e Pedagogia, dois cursos dos quais eu gostava.

Inscrevi-me na Universidade Federal para Psicologia. Eram duas fases. Passei na primeira, mas não estudei o suficiente para conseguir passar na segunda. Fui reprovada! Na Universidade Estadual, onde havia feito a inscrição para Pedagogia, passei e em primeiro lugar. Fiquei muito feliz!

A cobrança pessoal é algo que me acompanha até hoje, por conta do desejo de legitimação desta escolha. Sempre tento fazer o melhor que posso em tudo que me proponho fazer. Sou extremamente perfeccionista e muito rigorosa comigo mesma, o que me causa uma série de dores; dores físicas mesmo.

Marcas de Formação Profissional

Segundo semestre de 1996. Apesar de ter conseguido passar no vestibular e estar ali, ocupando aquele lugar de universitária, tão sonhado, a culpa teimava em me consumir. Se algo desse errado, não suportaria! Se eu não conseguisse ser aquela profissional idealizada, o que seria de mim? Contrariando o desejo parental de ter uma filha advogada, prossegui no curso...

Nesse tempo inicial de percurso acadêmico, conheci excelentes professores. Lembro-me, especialmente, de um com saudades. Era o professor de Política e Educação. Suas aulas eram sempre muito acaloradas com intensas discussões. Tínhamos opiniões divergentes e, sabendo disso, ele me estimulava a usar todos os argumentos que tinha para contrariá-lo. Eu não entendia muito bem qual era o propósito dessa sua atitude, mas achava muito legal! Estudava intensamente os textos e só ia preparada para “brigar”. Às vezes, saía da sala extremamente irritada com ele, sem entender por que me provocava tanto! Hoje já consigo perceber o que tanto me incomodava... Infelizmente, esse sábio e marcante professor faleceu, antes que o semestre terminasse e eu pudesse agradecer-lhe por seus ensinamentos. Senti-me muito triste!

Quanto às provocações que fazia, discordando de mim, mesmo quando estava ele errado, estas eram de propósito. Ele percebera a minha insegurança e o meu medo de falar em público e, sobretudo, aquilo que pensava. E esse foi o meio que encontrou para me ajudar a superar esses temores e confiar mais em mim. Saudades de um professor que me ensinou algo valioso: ter coragem para superar os meus medos.

Foi um tempo de muitas amizades, algumas permanecem até hoje. Também tempo de aprender, amadurecer. Aquela menina, calada e tímida da infância e adolescência, que mal abria a boca, começa a se transformar. Por conta do curso e de suas características peculiares, fui motivada a pronunciar o que pensava. No princípio, ainda receosa, sentia taquicardias só em pensar no que ia falar. Com o tempo, fui ganhando confiança. Os receios, aos poucos, foram ficando em segundo plano.

Grandes mestres orientaram minha formação. Tive a chance de me expressar e de exercitar a possibilidade de errar. Constituía-me como pessoa e profissional. Como aluna, na faculdade, sempre fui dedicada e estudiosa. Levei o meu curso muito a sério. Passava horas na biblioteca estudando, comprava livros, sempre que podia, participava de cursos na área, interagia nas aulas; enfim, aproveitei, intensamente, todos os saberes que eram disponibilizados.

Aprendi, naquele tempo, que um profissional não se faz de um dia para o outro. Isso leva tempo e se faz e refaz todos os dias, no chão da sala de aula, no exercício docente. Todavia, aprendi também que, para ser uma profissional competente e respeitada pelos meus colegas e alunos, deveria ter uma formação teórica sólida, consistente e que me permitisse fazer as trocas necessárias em sala de aula. A faculdade modificou a minha vida, a minha forma de ver o mundo, de me posicionar diante dos problemas e de mim mesma.

Em novembro de 2002, veio a formatura. Um dos dias mais felizes da minha vida!!! Cerca de seis meses depois, já começava a cursar uma Pós-graduação em Educação Especial. Queria muito investir nesta área, que já me seduzia desde o segundo ano de faculdade.

Naquela época já trabalhava, mas não ainda naquilo que gostaria. Era coordenadora pedagógica de um curso de enfermagem, numa escola técnica, e trabalhava num hospital, num setor administrativo. O que mais desejava era estar em sala de aula!

Em março de 2003, fui contratada, por meio de contrato temporário para prestação de serviços, pelo Governo do Estado da Bahia. Fui selecionada para lecionar inglês, uma vez que, além da Pedagogia, havia concluído o nível avançado dessa língua. Estava radiante, pois, pensava: finalmente poderia “testar” meus conhecimentos acadêmicos!

No primeiro ano de contrato, vivenciei experiências inusitadas – a começar pela ecleticidade das turmas: de quinta série a aceleração de jovens e adultos. Período muito rico, em que pude aprender a importância daquele para quem ensino, relatado anteriormente, especialmente com os alunos adultos.

Em fevereiro de 2004, quando ajudava na organização da semana pedagógica dessa escola – nunca consegui ficar exclusivamente na sala de aula, sempre gostei de colaborar com os acontecimentos da escola – recebi a notícia de que seria transferida da escola. Os profissionais de contrato temporário apenas permanecem em exercício até que um profissional, habilitado e concursado, possa ocupar o seu lugar. E foi o que aconteceu. Uma colega chegou à escola para assumir 20 das minhas 40 horas.

Senti-me absolutamente desanimada e triste. Havia planejado a semana pedagógica, tinha inúmeros projetos pensados para aquele ano, naquela escola. E nada disso iria adiante. Como precisava e queria trabalhar, comecei a procurar uma outra escola. Queria acreditar que novos desafios me dariam fôlego para superar esta perda.

Após várias tentativas frustradas, encontrei uma nova escola. Assumi: seis turmas de 5ª série, no turno vespertino, com aproximadamente 30 alunos cada uma, e uma de aceleração no noturno (EJA – Educação de Jovens e Adultos), com o mesmo número de alunos.

No primeiro dia em que fui trabalhar, lembro-me muito bem, fui recebida por uma senhora que falava muito alto. Quando consegui sua atenção, apresentei-me e disse que gostaria de falar com a diretora do turno ou com a coordenadora. Era uma escola de grande porte, meu primeiro choque, uma vez que vinha de uma escolinha que mais parecia uma casa, com apenas dez salas.

Fui, então, apresentada à diretora, que me recebeu com um suspiro de alívio: “Graças a Deus você chegou! Esses meninos até agora sem aulas de inglês!”. Já estávamos no mês de junho.

O cenário no qual iria trabalhar não era dos mais agradáveis: paredes sujas, poluídas com cartazes que havia mais de seis meses estavam ali pendurados, sem mais utilidade; mobiliário em péssimo estado de conservação; funcionários de apoio mal-humorados e agressivos com os alunos - presenciei alunos sendo puxados pelo braço, xingados, empurrados, sem falar nos gritos estridentes, característica constante do lugar. Por um instante, pensei em desistir: “O que estou fazendo aqui? Nunca vou me adaptar num lugar como este!”. Não suportava sujeira, gritos, agressividade.

Era uma realidade com a qual nunca havia tido contato antes. Seria um enorme desafio trabalhar naquelas condições! E, como sempre gostei das coisas mais difíceis, resolvi enfrentá-lo! Estava ansiosa para começar meu trabalho! As crianças eram extremamente agressivas e indisciplinadas, maneira que encontravam

de responder ao ambiente promotor desse comportamento. Comecei, naquele dia mesmo, a pensar num modo de mudar aquela situação.

Minha primeira aula foi numa turma de quinta série onde estavam matriculados os alunos mais velhos, em sua maioria repetentes. A coordenadora havia feito um alerta acerca do grande índice de evasão existente na escola, principalmente após os resultados das primeiras provas. Após todo esse “cartão de visitas”, entrei na sala e comecei a me apresentar aos alunos. De repente, minha fala foi interrompida. Uma das alunas, que se sentava na primeira fila, fez um sinal para mim, apontando outros quatro colegas e mostrando o ouvido. Entendi que eram surdos, impressão confirmada pelos demais colegas ouvintes.

Triste ironia! Iniciava uma especialização na área de educação especial, mas ainda não havia estudado sobre deficiência auditiva. Conhecia apenas aquilo que estudara ainda no tempo de faculdade, quando realizei algumas atividades nessa área. E foram estas experiências que motivaram e inspiraram o enfrentamento desse “imprevisto”.

Comecei apenas me comunicando com o alfabeto, que havia aprendido fazia muito tempo. Depois, com uma colega da pós, que sabia LIBRAS, aprendi alguns sinais básicos. Os próprios alunos surdos ofereceram ajuda, o que aceitei prontamente. Até conseguir dominar os sinais, falava com a turma e depois tentava explicar para eles. Isso demandava um tempo do qual eu não dispunha, por isso precisava pensar em alternativas outras que facilitassem minha comunicação e a aprendizagem de todos, surdos e ouvintes.

Percebi que uma das alunas fazia um pouco de leitura labial, seria uma chance maior de comunicação. Ainda que precariamente, conseguimos nos comunicar. Pedi que me ajudasse a aprender a LIBRAS e me auxiliasse nas aulas

com os demais colegas, como uma monitora, quando não entendessem algo que eu falasse. Ela aceitou e me disse que isso nunca havia acontecido. Geralmente, segundo ela, os professores chegavam e nem ligavam para eles, ignoravam sua presença. Eram vistos como “coitadinhos” e incapazes de aprender.

Eu não pretendia que houvesse privilégios, nem muito menos que ocupassem o lugar de “coitadinhos”. Fui para casa com a nítida sensação de que aquela seria uma oportunidade única de aprendizado para minha formação docente.

Sempre quis trabalhar com crianças com deficiências. Hoje, avaliando tudo aquilo que já vivi, este desejo parece ser uma maneira de compensação e agradecimento por tudo aquilo que eu sempre tive. Felizmente, nunca tive grandes dificuldades na escola, sempre tive uma família do meu lado, não nasci com nenhuma deficiência e sempre estudei em boas escolas.

Na verdade, penso que é uma forma que descobri de me encontrar com aquilo que mais me apavora: a fragilidade humana, a imperfeição, a incompletude. E, por incrível que pareça, sinto-me extremamente à vontade diante dos meus alunos com deficiência. Aprendo muito com eles! Julgo que o maior aprendizado, que ainda é diário, está no exercício da aceitação daquilo que é possível fazer e cobrar de mim mesma. O ideal de uma pessoa e profissional perfeita se dissolve todas as vezes que estou diante do desafio de ensinar a esses alunos. Sinto-me feliz e livre para dizer o que penso, dar asas à minha imaginação, sair de todas as gaiolas para encontrar os caminhos, nada convencionais, que eles demandam de mim para acessá-los.

Retornando à narrativa, havia feito um estágio voluntário no Centro de Educação Especial da Bahia (onde tive contato com pessoas com todos os tipos de deficiência), havia alguns anos atrás, mas agora era diferente. Já era uma

profissional e precisava entender como funcionava essa “inclusão” de que tanto falavam.

Os alunos surdos perceberam que eu queria me comunicar e começaram a me ajudar. Ensinavam tudo o que podiam. As aulas começavam a ser menos dolorosas. Eles me ajudaram muito. Foram excelentes mestres! Ficavam até depois do horário da aula e nos intervalos ensinando os sinais. Tinham a maior paciência comigo, como se fossem professores alfabetizadores. Era engraçado, porque há muitos sinais parecidos e eu os trocava com freqüência, como uma criança faz quando está aprendendo a falar. Eles riam, mas prosseguiam os ensinamentos. Ficava emocionada quando conseguia me comunicar, expressar o que sentia.

Utilizavam os momentos do dia a dia, aquilo que fazia parte da nossa realidade, para me ensinar a nova língua. Forçavam-me a utilizar os sinais. Faziam de conta que não entendiam o que eu queria dizer, mesmo quando entendiam, para me ajudar a aprender, de verdade, essa outra língua. Progredia a cada dia. Eles estavam felizes e eu mais ainda. Minhas aulas ganharam dinamismo, já conseguia fazer comparações entre o português e o inglês, através da LIBRAS, o que facilitava, e muito, a aprendizagem de todos, surdos e ouvintes.

No início do semestre seguinte, consegui, felizmente, fazer um curso básico de LIBRAS, oferecido pelo Estado. Após esta oportunidade de estudo, pude verificar as semelhanças estruturais entre o Inglês e a LIBRAS, o que me fez entender a facilidade que eles demonstravam na aprendizagem do inglês, mesmo com minhas limitações.

Passei a usar a língua de sinais em casa e com meus familiares. Voltava para a escola toda animada e cheia de idéias. Utilizava situações do dia a dia em inglês, o que facilitou muito o entendimento de todos os alunos. Também usava

muito o apelo visual – figuras, desenhos, filmes, tudo o que pudesse facilitar a visualização da palavra ou expressão.

Também consegui mudanças fora da sala. Como utilizava os sinais durante a aula, o que era uma novidade na escola, os outros alunos, das turmas onde não havia surdos, começaram a demonstrar interesse em aprender também. Tivemos uma idéia, eu e meus alunos da minha turma, de formar grupos de estudo durante o recreio, duas vezes por semana, onde os alunos surdos seriam os monitores e eu iria colaborar, tirar dúvidas, enfim, dar o apoio necessário.

E, assim, aconteceu (não como eu havia planejado, mas aconteceu...). Além de terem com quem conversar na sua própria sala, também encontraram amigos fora dela. Passaram a ser respeitados e elogiados por todos na escola! Dois meses depois, fiz o segundo módulo e passei a usar com uma maior desenvoltura os sinais. Prosseguimos nos comunicando, brincando, aprendendo e fazendo amigos durante o restante do ano.

Acabei tornando-me uma referência para eles dentro da escola. Eu não conseguia estar na escola, sem que um deles viesse me contar as novidades, perguntar se determinado professor havia vindo dar aulas – afinal, ninguém mais entendia o que eles diziam (ou entendiam muito pouco). Desenvolveram uma dependência da minha presença, o que me alegrava e me preocupava ao mesmo tempo - como ficariam se, de repente, eu tivesse que deixar a escola, como acontecera na escola anterior?

Passei a conversar com os colegas que ainda não haviam feito o curso de LIBRAS. Falei com a coordenadora e fizemos algumas oficinas para sensibilizar os colegas ao trabalho com a diversidade que é a sala de aula. Acabamos conseguindo que mais quatro pessoas fizessem o curso, o que me deixou mais tranqüila.

Também ajudei no encaminhamento dos meus alunos surdos para uma escola onde havia sala de apoio – com uma profissional especializada, para que pudessem estudar no turno oposto e tirar suas dúvidas, sem que, necessariamente, precisassem de mim. Conversei com as mães deles, sempre presentes. Falei da importância de irem ao apoio. Elas colaboraram imediatamente.

No início de 2005, infelizmente, recebi a notícia de que seria transferida de escola novamente, pelo mesmo motivo anterior. Desse tempo, ficou o aprendizado com pessoas tão especiais. Não especiais pela sua deficiência, mas pela sua sensibilidade, pela maneira como reagem a uma limitação sensorial, tornando-a elemento de crescimento. Não considero que tenha sido eu a professora nessa situação. Eles, sim, foram grandes e sábios mestres na minha história de vida. Mestres de quem eu jamais me esquecerei!

Nova etapa, novas marcas e laços

Em junho de 2005 mudei-me para Brasília. Foi quando fui apresentada à UnB (Universidade de Brasília) e dei início à caminhada em conquista do tão sonhado Mestrado em Educação.

Fui, inicialmente, aluna especial e somente um semestre depois, no início de 2006, tornei-me aluna regular deste curso. Naquele tempo, alguns professores deixaram suas marcas. Dentre eles, uma merece especial atenção, a professora Inês Maria, primeira com quem tive contato e que me recebeu como uma mãe. Mesmo sem me conhecer, apostou no meu projeto e aprovou meu nome como sua orientanda. Fez acreditar que sonhos podem se tornar realidade.

Sua paixão pelo trabalho e disponibilidade incondicionais são características das quais não me esquecerei. Recordo-me da primeira aula a que

assisti, ainda como aluna especial, quando permaneci boquiaberta durante as quase quatro horas de uma exposição entusiasmada e apaixonante.

Naquele dia, cheguei em casa e não me continha de tanta felicidade. A sensação era a de que ela havia me aplicado uma injeção de ânimo e revigorado todas as minhas forças, empolgando-me a retomar minhas atividades acadêmicas e profissionais, paralisadas desde a chegada a esta cidade.

Impressionante como o amor por aquilo que se faz pode ter tamanho poder sobre o outro! Encontrava-me totalmente desanimada e com uma vontade imensa de voltar para casa (em Salvador), retomar meu trabalho e continuar levando a minha vida, exatamente como era. Quando conheci a professora Inês, novas perspectivas e projetos de mudança multiplicaram-se em minha mente. Não conseguia parar de fazer planos, investir na nova possibilidade profissional, estudar, estudar, estudar. Estava seduzida pela Psicanálise, a partir da fala da professora.

Antes, havia estudado poucas coisas acerca da Psicanálise, ainda no tempo da faculdade. Agora seria um tempo de aprofundamento e dedicação intensos. Logo, procurei um analista e retomei o processo de análise pessoal, parada fazia uns cinco anos. A professora Inês havia comentado, em sua primeira aula, acerca da importância de o educador sem formação psicanalítica estar em processo de análise pessoal quando tivesse interesse em investir nesta área do conhecimento.

As sessões foram importantes (e continuam sendo, pois não as interrompi), não somente para me ajudar a superar a tristeza com a mudança de cidade e a distância da família, que tanto incomodavam, mas, e, sobretudo, para que eu pudesse entender e suportar, psiquicamente falando, as leituras dos textos freudianos. Foi um tempo de intenso autoconhecimento. Revisitei-me. Dei

oportunidade para que aquela Adriana, esquecida na infância, pudesse despertar e retomar as rédeas da sua própria vida.

E esse tempo de conhecimento de mim mesma prosseguiu, especialmente durante a escrita do texto do Mestrado, quando toda a verdade histórica presente no objeto escolhido para investigação revelou-se na tessitura da pesquisa. A escuta, da qual tanto falei, desde o título do trabalho, representou, antes de tudo, uma escuta de mim mesma, das minhas fragilidades, dos meus medos, das minhas dores, das minhas feridas, da minha história.

Durante o mestrado, a pesquisa pretendeu investigar o mal-estar docente diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, objeto que surgiu a partir da minha experiência profissional, vivenciada com os alunos surdos em Salvador. A pesquisa de campo foi realizada na escola em que tive os alunos surdos e com as professoras que lá atuavam e com quais havia convivido naquela época.

Os achados da pesquisa do mestrado, que serão revelados na introdução deste projeto de tese, foram os motivadores para o investimento no doutorado, alguns anos mais tarde, em 2011 e que está se concretizando neste trabalho. Após muitas experiências docentes, não apenas os meus alunos me causaram preocupação, mas também os colegas de trabalho. Muitos desprovidos de qualquer laço de pertencimento com a profissão, ignorando os problemas da escola e o seu próprio ofício na sala de aula. Por que escolheram ser professores? Será que, realmente, escolheram? Por que permanecem na sala de aula, mesmo sem o desejo de lá estar?

Por outro lado, profissionais implicados com seu ofício, que fazem a diferença na vida desses sujeitos, tais como aqueles que marcaram a minha trajetória de vida e formação, presentes nesta memória. O que diferencia o percurso

de cada um? Por que há pertencimento e ausência dele? Esses e outros questionamentos tentarão ser respondidos nesta pesquisa de doutoramento.

INTRODUÇÃO

Em estudos realizados durante o mestrado, pesquisamos acerca do mal-estar vivenciado pelo professor, que atua na educação básica, diante da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, tentando descobrir qual a posição ocupada pelo professor em todo este processo.

Constatamos que muito do mal-estar vivenciado pelo educador devia-se ao fato de ele se sentir excluído do processo de inclusão escolar, assim como se sentia o próprio aluno com deficiência. Ambos pareciam ocupar um *não-lugar social* (BIRMAN, 2003), o que revelava a ausência de reconhecimento e respeito ao estudante e, sobretudo, ao profissional, o qual, além de medo, insegurança, impotência, vivenciava uma extrema sensação de ausência de valor social, o que o levava, por vezes, ao questionamento de sua escolha profissional, bem como da sua permanência no exercício docente.

Encontramos, ainda, durante a pesquisa de mestrado, profissionais comprometidos, em sua maioria, mas sobremaneira desestimulados com a insistente sensação de desvalorização do lugar que, não fazia muito tempo, haviam ocupado na sociedade. Isso porque, ao visitarmos a história da educação podemos, facilmente, identificar esta trajetória de decadência do prestígio social docente (o que será abordado no primeiro capítulo desse trabalho).

A partir dessas primeiras constatações, passamos a refletir a respeito da necessidade de reconstrução desse lugar social para o professor; um lugar em que haja reconhecimento pelo dever cumprido, pelo exercício daquilo que função do professor e no qual, sobretudo, ele próprio se sinta incluído, pertencente.

Notamos, na pesquisa de mestrado, que, diante do aluno com deficiência, o professor aparentava confrontar-se com o seu espelho. O ideal narcísico de um

profissional completo, respeitado e valorizado, que tivesse o reconhecimento pelo que faz e que fosse capaz de garantir a aprendizagem e a permanência de todos os alunos na escola, confrontava-se com crianças muito distantes das que idealizara nos tempos de faculdade. Um mal-estar da ordem do inevitável insistia em instalar-se.

Percebemos que o caos em que se encontra a escola (violência incessante, ausência de condições de trabalho, ineficiência dos processos de ensino-aprendizagem, etc) provocava, em geral, duas reações nos professores: uma bastante visível, inclusive por quem não frequenta a escola – frustração e desânimo diante dos ideais não realizados. A outra, essa não perceptível até a aproximação da escola, a qual se refere ao movimento de questionamento da sua prática e do lugar que vem ocupando no sistema educacional.

Esse cenário acaba convocando o educador a mudanças, se não em seu comportamento, a alterações de lugar, pois no instante em que ele pára para refletir sobre aquilo que faz na sua sala de aula e no que acontece ao seu redor, tem a oportunidade de rever suas atitudes e posicionamentos, bem como revisar suas práticas.

Entretanto, o que constatou esta pesquisa (e foi sinalizado, inclusive por um dos componentes da banca à época – a professora Cristina Kupfer) é absolutamente preocupante: a desistência da função docente. Entre o conformismo, diante da situação delicada por que passa a escola, enquanto instituição, e o fazer docente, o educador tem escolhido a repetição de histórias que já vivenciou (com práticas reprodutivistas) ou a desistência do seu ofício.

Assim, finalizando os achados da pesquisa de mestrado, constatamos que enquanto a escola continuar resistindo ao imprevisível, os professores

permanecerão ocupando esse lugar de queixa, que os mantêm afastados daquilo *que não se sabe e que não se quer saber*, o que inclui a si mesmos e os impasses vividos no seu ofício. De modo que é inútil insistir na busca por respostas definitivas, prontas e acabadas para o impasse da inclusão ou de qualquer outro no espaço escolar. Elas inexistem, são da ordem do impossível da educação, apregoado por Freud.

Por esse motivo, retomamos os achados da pesquisa de mestrado e nos debruçamos sobre eles na tentativa de investigar, ainda mais fundo, as origens das relações que o professor estabelece com a sua profissão, mesmo com um cenário tão longe do ideal sonhado, com a intenção de tentar compreender melhor como se dá o processo de estabelecimento dos laços de pertencimento e identidade profissional, bem como se estes laços interferem nas decisões e posturas que o professor ocupa diante da sua profissão.

No alicerce dessa nova investigação, foram sendo construídas várias indagações, as quais guiaram as nossas primeiras leituras e nos ajudaram a tornear o nosso objeto de estudo. Dentre estes questionamentos, nos perguntamos: *Como alguém se torna professor? Como o educador lida com as frustrações inerentes à profissão? Como os laços de pertencimento em relação à profissão são construídos? Existe alguma relação entre estes laços e a identidade profissional? Sentir-se parte do processo educativo pode ser um ponto decisivo na relação de implicação do professor com o seu ofício? O que pode influenciar no valor que o professor imprime a si próprio e à profissão? O que determinava a escolha profissional? A falta de implicação profissional revela, em alguma medida, a ausência de pertencimento? O que é determinante para a construção do laço de pertencimento com a profissão? Como se dá o processo de construção/ constituição da identidade profissional*

docente? A formação profissional e o profissionalismo têm relação com o pertencimento? Que laços podemos tecer com nossa profissão? Quando o professor se sente valorizado e/ou reconhecido, ele se reconhece como professor e/ou reconhece sua profissão como escolha? Quais as questões narcísicas e ideais que envolvem a profissão? Que posições o professor costuma ocupar na sua profissão: sujeito ou objeto? Essa posição define o seu estilo de ser ou estar professor? Isso interfere na relação de pertencimento?

Inúmeras são as questões, mas, nesse trabalho, precisamos determinar um recorte possível de ser investigado. Para tanto, buscamos pesquisar, inicialmente, quais seriam as investigações, em teses de doutorado e dissertações de mestrado, já realizadas com a temática e encontramos, dentre outros autores: Buttler (2009); Conti (2003); Rahme (2010); Sampaio (2008); Neder (2005); Brauner (2003), etc.

A partir dessas investigações, tivemos condições de delinear nossa pesquisa. O professor, ao longo da sua trajetória de escolha e exercício da profissão, por vezes, vivencia incidentes que modificam ou interferem na sua relação com a profissão. Considerando nossa própria experiência, bem como observando a conduta de colegas de profissão, percebemos que muitos podem ser os motivadores dessas mudanças: a escolha profissional, o tempo de exercício profissional, a área de atuação, os cursos realizados ao longo da formação, o investimento da profissionalização, a relação com os pares no ambiente de trabalho, os laços afetivos tecidos com os alunos, as condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Isso posto, apresentamos nosso problema de pesquisa: *A partir de uma leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de*

pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar, a partir de uma leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais.

Objetivos Específicos

- Delinear o processo de formação profissional do professor, ao longo da história da educação brasileira, em especial na Educação Básica;
- Compreender, numa leitura psicanalítica, como a escolha profissional pode contribuir para a constituição da identidade docente e a (des) valorização profissional;
- Analisar como as concepções narcísicas e idealizadas, que envolvem o trabalho do professor, podem interferir na relação que o docente estabelece com sua profissão.

Esse trabalho acadêmico está organizado em três capítulos teóricos, quais sejam: no primeiro capítulo, discutiremos a trajetória histórica da formação docente no Brasil, enfatizando o processo de (des) valorização do professor. No segundo, refletiremos sobre a relação entre trabalho docente e psicanálise, destacando as questões do narcisismo e das idealizações que habitam o espaço educativo.

No terceiro capítulo abordaremos os laços de pertencimento e identidade profissional docente, destacando o processo de escolha profissional e as vicissitudes inerentes à sala de aula. Após o referencial teórico, apresentaremos os pressupostos metodológicos que organizam esse trabalho, destacando o local de pesquisa, os sujeitos da investigação, os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, bem como evidenciando a trajetória da pesquisa. Em seguida, teremos a análise dos dados relativos à pesquisa e campo e sua interface com o referencial teórico apresentado; finalmente, apresentamos as nossas considerações finais.

CAPÍTULO 1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p.17).

Na tentativa de compreender as origens de alguns dos problemas vivenciados, atualmente, pela profissão docente, em especial no âmbito da Educação Básica, já sinalizados na introdução deste trabalho, neste primeiro capítulo percorreremos o processo histórico de constituição do sistema educacional no Brasil, destacando as características e contribuições de cada período, sobretudo no que se refere à formação de professores e ao lugar ocupado por estes profissionais, ao longo da história da educação em nosso país, tentando encontrar os elementos que contribuíram com o processo de (des) valorização profissional do professor.

Nossa trajetória tem início em 1549, quando os jesuítas chegaram ao Brasil e, aqui, permaneceram durante os séculos XVI e XVII. Suas intervenções foram as primeiras, no sentido da organização de um sistema escolar brasileiro. Todavia, todas elas sofreram forte influência da cultura Européia, conforme assegura Azevedo (1963, p.93), *quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto.*

Tratava-se de um modelo religioso, conservador e dogmático de educação, que tinha como práticas a memorização, a repetição e a reprodução de uma cultura que não fazia sentido para os nossos primeiros habitantes. Naquele contexto, os professores tiveram atenção especial dos jesuítas, os quais escolhiam,

critérios, desde os livros que seriam utilizados, até o rígido controle daquilo que os mestres poderiam falar em suas salas de aula.

Conforme Azevedo (1963), os primeiros professores do Brasil Colônia receberam uma formação sustentada nos padrões da sociedade Européia. Essa formação retratava a influência externa no processo de formação docente no Brasil, marca da nossa trajetória histórica (permeada pela influência de teóricos e correntes pedagógicas vindas de outros países).

A partir de 1759, com a expulsão da Companhia de Jesus, de Portugal e do Brasil, pelo Marquês de Pombal, teve início um processo de laicização da instrução nacional. Com a chegada dos professores régios (pessoas incumbidas de disseminar os ideias educativos do Marquês de Pombal, atendendo aos interesses de Portugal), saímos do controle da Igreja e passávamos ao do Estado. Nesse tocante, Nóvoa (1995. p.15) ressalta que

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

Algumas medidas, que objetivavam a criação de uma instrução primária, foram tomadas com a intenção de homogeneizar e transformar em estatal o sistema de ensino, que, até então, era bastante diversificado, havendo muitos locais e formas de ensinar e aprender.

Nas grandes propriedades rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias (VILLELA, 2000, p.99).

Naquela época, a função docente não era especializada e se exercia o magistério como uma ocupação secundária. De acordo com Nóvoa (1995), a origem da profissão docente centra-se nas instituições religiosas, que compunham o que ele chama de verdadeiras congregações docentes. Para esse autor, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, *foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente* (p.15).

De acordo com Saviani (2009), durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, perpassando pelo tempo em que as aulas régias foram implementadas, pelas reformas pombalinas, até os cursos de formação superior, iniciados em 1808, após a chegada de D. João VI, não havia qualquer preocupação com a questão da formação de professores.

Apesar das mudanças no controle da educação (da Igreja para o Estado), apenas em 1827, com a Lei Geral do Ensino (lei das escolas de primeiras letras) e o envio dos professores régios de Portugal, a intervenção estatal começa pensar em uma organização dos professores. (NÓVOA, 1991). A primeira delas foi a Escola Normal, que tinha o objetivo de preparar os professores e estava vinculada à institucionalização da instrução pública no país.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144).

Segundo Tanuri (2000), somente com a Revolução Francesa concretizou-se a concepção de uma Escola Normal com o objetivo de formar professores leigos. Em paralelo à valorização das escolas normais, ocorre o aprimoramento da sua

proposta curricular, sobretudo com a ampliação dos requisitos para ingresso, bem como a abertura para a atuação de professores do sexo feminino, o que não era permitido até essa época.

Naquele período, não havia qualquer preocupação com a oferta de uma formação mais densa, em termos de conteúdo, uma vez que o foco da formação estava nos elementos morais e religiosos, dada a influência das congregações, conforme salientamos anteriormente.

De acordo com Saviani (2009), as escolas normais, com o objetivo de preparar os professores para as escolas primárias exigiam uma formação bem específica. Todavia, acabaram por desprezar os conteúdos didático-pedagógicos e a considerar relevante apenas o conteúdo que seria transmitido às crianças nas escolas das primeiras letras (hoje, o que conhecemos como classes de alfabetização). Os professores, assim, acabavam, conforme critica o autor, sem receber uma formação que os preparasse, de fato, para os desafios da sala de aula.

Os panoramas social, político e econômico da Primeira República não contribuíram com a expansão do ensino, bem como não houve alterações de ordem significativa no projeto da instrução pública. Somente na década de 1920, revela-se algum interesse pelos problemas educacionais, com o advento dos fundamentos da Escola Nova, os quais sustentaram as primeiras reformas do ensino primário e normal. Ao contrário do que poderíamos imaginar, não havia intenção de uma promoção da escola ou sua pura difusão, mas a expansão de uma escola reprodutora de um novo modelo educacional (TANURI, 2000).

Os precursores do escolanovismo lutavam por uma expansão da escolaridade através, sobretudo, de uma escola pública e gratuita para todos. Naquela época, vale lembrar, as ordens religiosas mantinham colégios pagos, uma

vez que seus frequentadores faziam parte das classes mais abastadas socialmente, o que sustentava os interesses políticos da Igreja.

A partir de 1930, o vivenciamos, em nosso país, importantes transformações nos campos político, econômico e social. A sociedade brasileira, pautada em um modelo agrário e rural, com a crise internacional, inicia seus processos de urbanização e industrialização. São introduzidas novas formas de produção, que geraram a necessidade de mão de obra para as fábricas (TANURI, 2000).

Em 1932, Fernando de Azevedo (intelectual da época), participou, junto com Anísio Teixeira (e mais 26 educadores) da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o que significou o auge da luta ideológica pela autonomia do professor e descentralização do ensino. O manifesto foi assinado por vários líderes no movimento que se instituía no país – o da renovação educacional. De acordo com o Manifesto, a educação passava a ser compreendida como um problema social. Um dos principais propósitos centrava-se na superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro (ARANHA, 2006).

Mesmo com o avanço das Escolas Normais, durante o período republicano, elas não possuíam (em 1946) uma organização unificada, a partir de diretrizes federais. De acordo com Romanelli (1984), a partir do Decreto Lei 8.530, de janeiro de 1946, institucionalizou-se, como objetivo do Curso Normal, a formação docente, que trabalhava nas escolas primárias. Para tanto, o ensino normal foi dividido em dois níveis: um para a formação dos chamados regentes de ensino primário e o outro para a formação do professor primário.

A educação profissional vai, então, se tornando concreta e atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista, que está em franco processo de aceleração,

exigindo a formação de mão de obra que atendessem às exigências de mercado. Os cursos profissionalizantes se efetivaram, então, a partir da relação de trabalho, oportunizando formação aos menos favorecidos. (ROMANELLI, 2009)

A Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), garante a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, propiciando, às escolas normais, um rompimento da uniformidade do currículo adotado nas escolas normais. Nesta época, também, surgem os Institutos, responsáveis pela oferta de cursos previstos na lei, em especial, a habilitação de professores para o ensino em Escolas Normais.

A partir de 1970, com a LDB 5.692/71, o curso de Magistério passou a representar uma habilitação específica para o magistério. Houve, também, mudanças no currículo que deveria, a partir daquela data, possuir um núcleo comum, nacionalmente obrigatório. Com isso, os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores passaram a ser realizadas, exclusivamente, nos cursos de Pedagogia.

Em 1996, com a LDB 9.394/96, a escola normal foi extinta e deu lugar às Escolas Normais Superiores; função exercida, hoje, pelas universidades e faculdades. Conforme Tanuri (2000, p.65), *nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.*

A partir da República, houve mudanças no processo de profissionalização do magistério no Brasil. Os professores do ensino das primeiras letras, por exemplo, começaram a ser reconhecidos e remunerados, o que não ocorria antes; além desse avanço, os republicanos sinalizaram uma preocupação com a ampliação das oportunidades educacionais. Todavia, somente no final da primeira república surgiu

uma categoria profissional na educação, o “técnico” em escolarização, que cuidaria a partir deste período dos problemas educacionais (NAGLE, 1990).

Ainda, nesta época, surgem outros profissionais interessados na educação nacional, sobretudo no tocante à sua qualidade. Dentre eles, destacaram-se Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. A partir da década de 1930, quando os professores tiveram uma relativa ascensão, houve uma intensa busca pela escolarização, como se esta, tal como era proposta (pautada na alienação do aluno e no cerceamento da prática docente), pudesse solucionar os problemas causados pelo capitalismo.

De acordo com Aranha (2006), em 1930, em pleno governo provisório de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, englobando os dois âmbitos em um único órgão, que tinha como função o planejamento das reformas nacionais, previstas para a educação e a saúde, bem como a estruturação da universidade. Nessa época, foi criado, também, o estatuto das universidades brasileiras, o qual propunha a incorporação de institutos de ensino superior, nas áreas de Medicina, Direito e Engenharia, sendo que, em lugar de um desses, se poderia criar a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (o que pretendia atender à necessidade de formação de professores para atuação no magistério das escolas secundárias).

Nessa época, ainda, *o ensino secundário passou a ter dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, este último visando à preparação para o curso superior.* (ARANHA, 2006, p.305). Assim, começaram, também, a serem estabelecidas as primeiras normas para a admissão dos professores, bem como os procedimentos para a inspeção do ensino. Essas e outras mudanças fizeram parte de um pacote de medidas da chamada Reforma

Francisco Campos, a qual representou uma ruptura secular da escolarização fundamental no Brasil e deu impulso ao campo de formação do magistério.

Mesmo com este aparente avanço, alerta Saviani (2007), havia um descaso significativo no âmbito da educação básica, em especial, no ensino fundamental. Ademais, o processo de formação dos professores, antes idealizado, não se concretizou de fato e a ênfase do ensino continuava centrada no *enciclopedismo do conteúdo* programado (valorizando o conteúdo em detrimento da formação crítica dos alunos), o que contribuía com um ensino cada vez mais elitista e seletivo.

A década de 1930, mesmo com todas as dificuldades já mencionadas, teve destaque na história da educação brasileira, tendo em vista *o empenho do Estado na organização das universidades*. Em 1931, criou-se o Registro Profissional, o qual regulamentava a profissão. Nos anos 40, o populismo da Era Vargas propunha a mediação das lutas de classes e da crescente burocratização a partir da intervenção do Estado. (ARANHA, 2006, p.306).

Desse modo, a educação atendia às demandas da classe média e estava mobilizada em torno da exigência do ensino secundário. Por outro lado, a educação também servia como mecanismo de repressão dos movimentos populares. Os burocratas educacionais controlavam o currículo e os programas educacionais, o que afastava o professor do lugar de sujeito da sua própria prática; ao contrário, ele servia aos interesses do Estado. (PILETTI e PILETTI, 2003).

No período do Estado Novo, a Reforma Capanema confirmou a característica dual da educação brasileira, tendo de um lado um ensino público secundário (para a elite) e de outro um profissionalizante (destinado às camadas mais populares da sociedade). Um dos pontos centrais dessa reforma foi o reforço

ao caráter elitista do ensino secundário brasileiro, consolidando os anseios da sociedade capitalista, quais sejam: divisão de classe e manutenção do *status quo* burguês. (SAVIANI, 2007).

Entre 1945 e 1964, nosso país viveu um período de franco desenvolvimento, em grande parte incentivado pelo projeto do governo de Juscelino Kubitschek, que adotou o *slogan* “50 anos em 5”. O objetivo de Juscelino era fazer o país crescer de forma acelerada. Nessa época, algumas significativas contribuições culturais ocorreram, tais como: *Cinema Novo, Bossa Nova e a conquista da Copa do Mundo de Futebol em 1958*. (ARANHA, 2006, p.309).

Segundo Aranha (2006), no âmbito educacional, teve início um debate inédito, o de construção da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual levou trezes anos para entrar em vigor. Além dessa inovação, no início da década de 1960, ocorreu a discussão sobre a educação popular, impulsionada, em particular, por Darcy Ribeiro que, inspirado por Anísio Teixeira, fundou a Universidade de Brasília (1961).

Após a queda da ditadura de Vargas, o processo de redemocratização do país estava presente na Constituição de 1946. Assim, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, sem grandes avanços em relação ao que já estava estabelecido pela Reforma Capanema. (PILETTI e PILETTI, 2003).

Ainda assim, de acordo com Aranha (2006, p.311-312), na primeira metade da década de 1960, ocorreu uma *profunda efervescência ideológica, suscitando uma abundante produção teórica, sobretudo, voltada para a ascensão de movimentos de educação e cultura popular*. Esses movimentos, com o golpe militar de 1964, foram desativados, uma vez que eram considerados como subversivos à lógica do Estado capitalista.

Entre 1964 e 1985, o povo brasileiro vivenciou a ausência do estado de direito, tendo que conviver com o medo gerado pelas arbitrariedades governamentais, as quais agiam com truculência em relação a intelectuais (mortes e torturas) e todos que se manifestassem contra a alienação imposta pelo regime. Houve, ainda, uma série de prejuízos econômicos e políticos no país, conforme assegura Aranha (2006, p.314).

A intenção explícita da ditadura em 'educar' politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSP) e, no curso superior para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB).

Fica clara, com este decreto, a intenção manipulada e alienante do ensino que o governo militar pretendia que fosse ofertado à população brasileira. Além dessa medida, também, instalou-se, nessa época, o terrorismo nas universidades, demitindo ou aposentando professores que agiam de forma contrária ao governo. De acordo com Saviani (2007), também foi criado o vestibular classificatório.

Na época do regime militar, a tendência tecnicista da educação (que tentava aplicar na escola um modelo empresarial, sustentado na racionalização) causou prejuízos às escolas públicas, já que havia um excesso de burocratização do ensino, com a exigência do preenchimento de papéis e a negação de um processo pedagógico exitoso. O investimento de recursos financeiros, por exemplo, em atividades que não contribuiriam com a formação dos nossos alunos, bem como a colocação do professor em um lugar de mero executor de tarefas, eram duas práticas comuns ao regime (SAVIANI, 2007).

Para implantar o projeto de educação proposto, o governo militar não revogou a LDB de 1961 (Lei nº 4.024), mas introduziu alterações e fez atualizações. Enquanto essa lei fora antecedida por amplo debate na

sociedade civil, ao contrário, a Lei nº 5.540/68 (para o ensino universitário) e a Lei nº 5.692/71 (para o 1º e o 2º graus) foram impostas por militares e tecnocratas (ARANHA, 2006, p.316).

A partir dessas regulamentações, fez-se uma reforma autoritária, vertical e domesticadora, cujo objetivo era alinhar o sistema educacional aos interesses econômicos imposto pela política norte-americana para a América Latina. De acordo com Piletti e Piletti (2003, p. 206-207), essa reforma sustentava-se em três pilares: *formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão; formação de cidadãos conscientes (dentro da perspectiva militar) e a criação de conselhos de empresários e mestres para o estabelecimento de relações entre escola e comunidade.*

Nesse cenário, o professor nada mais é do que um técnico responsável por transmitir um conhecimento técnico e objetivo, capaz de treinar comportamentos adequados ao que estabelecia o Estado, bem como suas necessidades, sobretudo, econômicas e políticas (ARANHA, 2006).

Em 1968, a Lei nº 5.540/68, que abordava a questão do ensino universitário, promoveu mudanças na LDB de 1961, o que incluiu uma Reforma Universitária que extinguiu *a cátedra (cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina), unificou o vestibular e aglutinou as faculdades em universidades para uma melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior produtividade e eficácia*, princípios da lógica capitalista (ARANHA, 2006, p.317).

Durante o governo Médici, período mais violento da ditadura militar, de acordo com Saviani (2007), ocorreu a reforma do ensino fundamental e médio, quando aglutinaram-se o antigo primário com o ginasial, suprimindo os exames de admissão. Houve, também, a criação da *escola única profissionalizante que*

representou a tentativa de extinguir a separação entre escola secundária e técnica, uma vez que, terminando o ensino médio, o aluno teria uma profissão (ARANHA, 2006, p.318). Aos alunos que não conseguiam concluir os estudos de forma regular, reestruturou-se o ensino supletivo como alternativa.

Além dessa separação, conforme salientam Piletti e Piletti (2003), a desativação da Escola Normal (destinada à formação de professores para o ensino fundamental) foi outro grande prejuízo desse período. Em complementaridade, Aranha (2006, p.318) afirma que, com a nova denominação 'habilitação magistério', e incluída no rol das profissões esdrúxulas, perdeu sua identidade e os recursos humanos e materiais necessários à especificidade de sua função.

Acerca dessa nova habilitação, Pimenta (1990) tece algumas críticas, afirmando que, com essa proposta, esvaziaram-se os conteúdos, os quais não contribuíam para uma formação geral condizente, nem uma sólida formação pedagógica; consolidou-se uma ausência de articulação didática de conteúdo entre as disciplinas de núcleo comum e as profissionalizantes; fragmentou-se, ainda mais, a formação do professor, não permitindo sua especialização. Todas essas críticas revelam o quanto o lugar da formação docente foi ignorado pelo regime militar, tendo em vista que esta contrariava os interesses dos governantes.

Findava a década de 1980, quando o regime militar já indicava sinais de enfraquecimento, iniciando-se, então, um lento processo de democratização do país. Foi uma época, conforme Saviani (2007), em que os exilados políticos anistiados retornavam ao Brasil. Assim, também, a Lei nº 7.044/82 não exigia mais a obrigatoriedade da profissionalização, tomando de volta a perspectiva de uma formação geral.

Houve, durante este processo de retomada da democracia uma busca pelo fortalecimento e revigoramento dos grupos representativos da sociedade cível. De acordo com Aranha (2006, p.321), em 1978, ocorreram mobilizações de professores em vários estados, em busca das perdas salariais, o que agravava o empobrecimento da profissão. Além das questões salariais, *os professores lutavam pela regulamentação da carreira do magistério e por condições mais dignas para exercê-la.*

Piletti e Piletti (2003) lembram que, após o regime militar, houve uma série de iniciativas oficiais na tentativa de solucionar as carências do ensino público nacional, dentre as quais vale ressaltar: os salários aviltantes, a elitização do ensino, degradação da escola pública, etc. As discussões buscavam a reestruturação dos cursos de formação de professores (pedagogia, licenciaturas e habilitação em magistério), com o advento de uma habilitação específica para o magistério de 2º grau.

As questões relativas à escola pública continuaram em evidência na Constituição de 1988, conforme Aranha (2006, p.324). Dentre as principais garantias dessa lei, a autora destaca:

a gratuidade no ensino público; a obrigatoriedade do ensino fundamental em escolas públicas; a proposta de extensão da obrigatoriedade ao ensino médio; o atendimento a crianças dos 0 aos 6 anos em creches e pré-escolas; a valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; a autonomia universitária; plano nacional de educação visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis; etc.

Tomando como referência essas garantias, foi elaborada e aprovada a LDB nº 9.394 de 1996, cujas principais inovações foram a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola; uma nova composição dos níveis escolares, sendo a educação escolar, agora, composta pela

educação básica, a qual contempla a educação infantil (creches e pré-escolas), como primeira etapa; o ensino fundamental e o ensino médio como etapas seguintes; mais o ensino superior; a articulação da educação profissional com o ensino regular e a oferta de ensino especial às pessoas com deficiência. (PILETTI e PILETTI, 2003). Reiteramos que, muito embora tenhamos muitos avanços, essa lei ainda atende aos preceitos neoliberais, que mantém a população brasileira em situação de submissão à vontade política que está no poder.

Em 1997, tivemos a publicação do primeiro referencial curricular nacional para o ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passaram a balizar o planejamento das práticas pedagógicas em todo o território nacional, tendo como base de sustentação os princípios que deveriam sustentar o fazer docente: contextualização, significação e funcionalidade. Estes têm a intenção propiciar uma formação básica mais coerente com a realidade do aluno, tornando-o mais ativo em seu cotidiano.

No próximo tópico, retomaremos esses dois documentos, em maior profundidade, quando discutirmos as tendências do pensamento pedagógico, em especial, aquelas presentes nas escolas contemporâneas, bem como essas influenciam no saber fazer docente na sala de aula.

A formação docente

Ao percorrermos a trajetória histórica da formação docente no Brasil, é possível perceber o quanto este percurso está repleto de fragilidades, lutas e conflitos, afirma Nóvoa (1995). Assim, mesmo com alguns avanços, sobretudo nas últimas décadas, ainda há muito o que fazer, efetivamente, em relação à qualidade

do processo educacional, em especial na formação de professores, interesse nosso nesse trabalho.

De acordo com Nóvoa (1995), *a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada, como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua* (p.26). De nada adianta, segundo esse autor, haver uma preocupação com a formação em nível superior, sem que esta tenha uma continuidade.

Tomando o processo de formação de professores como referência, percebemos que, durante décadas, este se sustentou na exclusão do sujeito-professor. O reducionismo das teorias pedagógicas fez com que o ato educativo fosse tomado como algo simples e facilmente controlável.

Retomando a trajetória da educação brasileira, é possível notar que, durante muito tempo, ela esteve restrita apenas à elite; a educação popular, na maior parte da trajetória, esteve em segundo plano. Na época do Império, por exemplo, a sociedade era desescolarizada e essencialmente rural.

Somente após as mudanças ocorridas no modo de produção e organização social, especialmente por conta da industrialização e urbanização do início do século XX, houve mudanças na educação popular. Esta foi ampliada, especialmente, por conta da necessidade de demanda de mão-de-obra especializada.

Naquela época, década de 1920 e 1930, conforme assegura Jannuzzi (2004), a alfabetização das camadas populares ainda se restringia à assinatura do nome. Outro fato relevante era o de que a escola, por ser privilégio de poucos, corroborava a exclusão social.

De acordo com Catani (*apud Castro e Carvalho, 2002*), a maneira como se concebe o ensino está diretamente relacionada às diretrizes que cada educador assume na sua prática; por isso, o processo de formação profissional deve ser uma preocupação constante daqueles que pretendem promover qualquer mudança de paradigma.

A autora alerta para as marcas, herdadas das décadas de 1960 e 1970, sustentadas na valorização excessiva de técnicas, fórmulas, procedimentos, avaliação somativa e diagnósticos que, até hoje, são reproduzidos pelo professor em sala de aula. Outros modelos de ensino daquela época incentivavam o controle do comportamento, influenciado pela teoria behaviorista, o qual conduzia a relação professor-aluno. Os anos 70 e 80 foram marcados pelas tentativas de revalorização dos direitos populares, especialmente com a marcante presença de Paulo Freire e sua luta pela *pedagogia do oprimido*.

Tomando este cenário como referência para nossa reflexão, lembramos Catani (2002) quando propõe um questionamento bastante pertinente:

Como os cursos de formação de professores têm contribuído para que os indivíduos sejam capazes de pensar sobre a sua própria experiência, explicitar as razões de suas próprias escolhas, ou, ainda, serem capazes de lançar um olhar mais arguto à sua volta, suspeitando dos caminhos já abertos?(p. 56).

Ou seja, os cursos de formação docente têm possibilitado aos professores uma reflexão sobre a sua prática e as possibilidades de transformação desta? E, vamos mais além, existe uma preocupação, nestes cursos, com o reconhecimento e a significação da pessoa do professor no exercício da sua profissão?

Se fizéssemos uma minuciosa pesquisa nos programas e grades curriculares das unidades de ensino superior de nosso país, possivelmente, as respostas seriam um sonoro: Não! E não é gratuitamente que presumimos um

resultado como esse, uma vez que a prática observada nas escolas brasileiras é o reflexo daquilo que se ensina nas faculdades.

Catani (2002) salienta que se a intenção dos governantes e dos cursos de formação é a de que os professores sejam capazes de compreender o ato educativo em sua totalidade, será necessário que o processo de profissionalização *passe pelo conhecimento ou pela consciência das suas próprias experiências da vida escolar (p.62-63)*.

Esse posicionamento ratifica uma de nossas preocupações, no campo da pesquisa educacional, - a de conhecer as repercussões das trajetórias de vida escolar dos professores na sua prática atual; bem como, permitir, conforme propõe a autora, que o educador reflita e questione sobre *si mesmo, sua história de formação, a escola em que trabalha e a sociedade* da qual faz parte, permitindo um *redimensionamento da sua relação com a realidade (p.63)*.

Com efeito, é latente a urgência da escuta do próprio professor, já em atividade e conhecedor dos problemas inerentes à sua prática, na elaboração dos currículos e planejamentos dos cursos de formação e/ ou aperfeiçoamento de educadores. Catani (2002) ratifica que:

Os estudos têm acentuado de modo marcante a urgência de se formar professores capazes de refletir sobre suas próprias práticas a partir de atitudes e projetos que investiguem a sua própria realidade. Em muitas das formulações que defendem a diretriz investigação – reflexão, é sublinhada a necessidade do enraizamento pessoal nos processos de formação e transformação dos profissionais (p.63).

Em consonância com essa nova postura, Nóvoa (1992) assegura que *os momentos de balanço retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é*

também produzir a sua profissão (p.25). Fica nítida, inseparável e íntima relação entre as dimensões pessoal e profissional do professor em seu processo de formação profissional.

É preciso, portanto, uma percepção de que o processo de formação docente não se restringe àquilo que está encarcerado nas grades curriculares, mas *exige a interpretação da experiência e história de vida escolar, com o re-enquadramento de suas peculiaridades, êxitos, fracassos, momentos cruciais, interesses e investimentos, que o falar sobre si próprio permite* (CATANI, 2002, p. 69-70).

Para Moura (2002), nossa preocupação, enquanto pesquisadores, deve manter-se na investigação de *como é que os sujeitos vão se formando professores*, isto porque, *no fundo o que se quer é saber de que modo o professor vai constituindo-se profissional ao longo de sua vida*; o que aponta para uma compreensão ampliada do papel do professor. Isto está posto por uma nova compreensão sobre o papel e o valor do professor na sociedade (p.152).

Quando Nóvoa (1992) lembra Ada Abraham e afirma que *o professor é pessoa*, convoca-nos para algo que é da ordem da obviedade. O professor sempre foi uma pessoa, mesmo que por muito tempo mantida na ignorância dos processos formativos.

Isso significa, sobretudo, uma revisão do lugar ocupado pelo professor e do valor inerente à sua profissão. Numa sociedade em constante mudança, também, o professor merece passar por uma reconfiguração. Não em busca de algo espetacular ou inédito; mas na re-descoberta de algo há muito esquecido pelo próprio professor: ele mesmo.

Em detrimento das teorias pedagógicas, dos métodos inovadores, das técnicas facilitadoras, que não são dispensáveis no dia a dia educacional, os cursos de formação de professores precisam voltar sua atenção para algo que, por conta da obviedade de que fala Nóvoa (1992), foi relegado a uma segunda posição: o próprio professor.

Distante da proposta de uma formação que atenda à perspectiva de uma *educação para o sujeito*, o professor vivenciou, no decorrer da história, referenciais de caráter reprodutivista, centrados na desvalorização e descaracterização da profissão docente, que vem sendo marginalizada por uma excludente sociedade capitalista.

Em seguida, entenderemos melhor como as tendências que sustentam historicamente o pensamento pedagógico foram sendo constituídas.

As tendências do pensamento pedagógico

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), *referência de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o país*, as tendências pedagógicas apregoadas no Brasil foram influenciadas por alguns movimentos educacionais, fatos políticos, sociais e culturais. Desse modo, é possível identificar quatro tendências principais: *a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas* (BRASIL, 1997, p.39).

A primeira tendência, intitulada tradicionalista, centrava-se em uma atuação de vigilância e aconselhamento do professor aos seus alunos, bem como a correção e ensino dos conteúdos, que deveriam ser repetidos e memorizados. Para tanto, utilizava-se a exposição oral dos assuntos, de forma previamente fixada, desconsiderando o contexto escolar. A escola conservadora era essencialmente

transmissora de conhecimentos. O professor era tido como autoridade máxima e único dirigente do processo educativo.

A pedagogia renovada, conhecida como Escola Nova, focou-se na valorização do indivíduo como ser social, livre e ativo. Nesse sentido, o aluno era o centro das atividades, agindo de maneira ativa e curiosa. A 'ensinagem' foi substituída pela concepção da aprendizagem como um processo. Os alunos deveriam buscar o conhecimento a partir da experiência. Quanto ao professor, agia como um facilitador, organizando e coordenando as situações de aprendizagem.

O documento PCN esclarece que a concepção de um ensino mediado e orientado pelo interesse dos alunos foi, por muitas vezes, interpretado de maneira equivocada, negligenciando o planejamento das atividades. Essa tendência aconteceu na década de 1930, mas até os dias de hoje ainda interfere em muitas práticas.

Nos anos 70, o tecnicismo educacional, ou reprodutivismo, inspirado no behaviorismo e na abordagem sistêmica do ensino, propôs uma prática totalmente controlada e dirigida pelo professor. Por meio de atividades mecânicas, praticava-se um ensino rígido e programado em detalhes. Com a supervalorização da tecnologia programada, o professor não passava de um mero aplicador de manuais. Criou-se uma ideia falsa de que aprender não é algo natural do ser humano e que depende, exclusivamente, de especialistas e técnicas apropriadas. Atendendo a esse princípio, o aluno deveria limitar-se a responder somente àquilo que lhe era perguntado e de acordo com o que era esperado pela escola. Ainda hoje, propostas técnico-instrumentais, como esta, influenciam as práticas educativas.

No início dos anos 80, com o fim do regime militar, houve uma intensa mobilização dos professores em busca de uma educação em que o espaço criativo

fosse incentivado e respeitado. Firmam-se a pedagogia libertadora (Paulo Freire) e a crítico-social dos conteúdos (de orientação marxista).

A pedagogia libertadora originou-se de movimentos de educação popular ocorridos no final dos anos 50 e início dos 60, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 64. Retomada no final nos anos 70, tinha a discussão dos temas sociais e políticos, além de ações sobre a realidade social imediata, como seus princípios. O professor era o coordenador das atividades, organizando-as e atuando, em conjunto, com seus alunos. (BRASIL, 1997)

A pedagogia crítico-social dos conteúdos surgiu no final dos anos 70 e início dos 80. Consistiu em uma reação de alguns educadores insatisfeitos com a pouca relevância que a pedagogia libertadora dava ao aprendizado historicamente acumulado. Assegurou as funções social e política da escola, trabalhando com conhecimentos sistematizados. Entretanto, os conteúdos escolares revelaram-se insuficientes para dar conta das questões sociais.

Ao final dos anos 70, havia no Brasil tendências com um viés mais psicológico e outras mais sociológicas e políticas. A partir dos anos 80, teve início um movimento que pretendia integrar todas essas abordagens. Caracterizava-se *por um enfoque centrado no caráter social do processo de ensino e aprendizagem e era marcado pela influência da psicologia genética. Esta aprofundou a compreensão sobre o processo de desenvolvimento na construção do conhecimento (p.43)*, por meio dos estágios de desenvolvimento de Piaget. (BRASIL, 1997)

Naquela época, meados dos anos 80, pesquisas a respeito da psicogênese da língua escrita eclodiram no Brasil. Provocaram uma revisão nas concepções de ensino e aprendizagem, revolucionando a maneira de ensinar.

Entretanto, a metodologia utilizada nessas pesquisas foi muitas vezes interpretada como uma proposta de pedagogia construtivista para alfabetização, o que representou equívoco duplo: a redução do construtivismo a uma teoria psicogenética de aquisição da língua e a transformação de uma investigação acadêmica em método de ensino (BRASIL, 1997, p. 43-44).

Tais equívocos contribuíram para a difusão da conhecida pedagogia construtivista, que desprezou uma função primordial da escola: ensinar; no momento em que os alunos supostamente aprenderiam aquilo que não tinham condições para aprender (p.44). No tocante ao professor, os PCN asseveram que este precisa ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos (BRASIL, 1997, p.55).

Essas concepções, postuladas e difundidas no meio educacional pelos parâmetros curriculares nacionais, formatam e limitam a atuação docente. O professor, cuja formação já é fragmentada e insuficiente, deve seguir um planejamento que atenda às exigências das solicitações institucionalizadas pelos documentos oficiais.

A seguir, discutiremos acerca das questões subjetivas que envolvem o ato de educar.

A dimensão subjetiva da formação

O ato de educar, complexo em sua essência, não pode perder de vista a importância de se recolocar a dimensão da constituição subjetiva do professor e do aluno. Ao criticar o excesso de valor dado à racionalidade técnica da formação docente, Nóvoa (1992) ressalta que:

A crise de identidade dos professores não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização (NÓVOA, 1992, p.15).

Em consonância com Souza (2006), demarcamos a compreensão de que a formação é um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas.

A formação do professor, diferente do que vem sendo praticado, resulta, portanto, *das relações que tecemos entre o pessoal e o social, o eu e o outro, o objetivo e o subjetivo, demarcando a definição de si e a percepção interior (p.36)*. Ainda segundo Souza (2006), as práticas pedagógicas constituem-se em um *corpo de conhecimentos prescritivos, constituídas de regras, recursos e estratégias didáticas e pedagógicas e não são, por si sós, suficientes para garantir a formação docente (p.122)*.

É fundamental, acrescenta o autor, uma ampliação desse princípio formativo, *no que se refere à estruturação dos discursos pedagógicos, à caracterização e configuração do ofício docente e, conseqüentemente, aos rituais engendrados no cotidiano escolar e apresentados nas narrativas das trajetórias de escolarização (p.137)*. É preciso devolver ao sujeito-professor a posição de centralidade no processo de formação profissional. Desta vez, sem uma concentração infundada em discursos focados, unicamente, na racionalidade técnica.

Souza (2006), ao relatar suas experiências com alunas de pedagogia em processo de estágio acadêmico, revela o choque que estas têm quando se encontram com a realidade da escola. Segundo o autor, essa surpresa é resultado de um processo formativo recheado pela internalização da conformidade, como

postura ideal, bem como rituais e práticas pedagógicas conservadoras, que já se encontram cristalizadas em nossas escolas.

Durante o tempo de formação, a maioria dos alunos dos cursos de pedagogia, e outros afins, ao contrário do que seria coerente, são treinados para a sua adequação aos modelos pedagógicos já existentes, bem como para a aceitação passiva daqueles que poderão surgir.

Nesse sentido, vale ressaltar, mais uma vez, a importância da escrita da memória educativa, já discutida e utilizada nesta pesquisa como um dos dispositivos de obtenção de dados; uma vez que essa memória pode representar *um terreno fértil para a revelação de experiências escolares e formadoras que, muitas vezes, possibilitam superar modelos construídos enquanto aluna e implicam as aprendizagens sobre a profissão* (SOUZA, 2006, p.164).

Essa re-estruturação no processo formativo pode contribuir para a diluição das certezas arraigadas acerca das garantias da educação; para uma retomada do lugar social do professor, recuperando seu valor profissional e diminuindo a intensidade das angústias frente à diversidade, uma vez que terão apenas uma certeza: a de que seu ofício tem um fim incompleto e nada previsível.

Essa perspectiva é avessa aos modelos pedagógicos idealizadores do ato educativo, conforme afirma Pereira (2003). Superar as visões fragmentadas, ainda persistentes na formação docente, re-situando os aspectos relacionais da prática docente, relegando os caminhos simplificadores e reducionistas.

Em se tratando de educação, os insucessos são constitutivos e as particularidades manifestam-se sempre e a todo o momento, independente de quaisquer mecanismos de controle, metodicamente pensados, por melhores que tenham sido as suas intenções.

No próximo capítulo discutiremos o trabalho do professor, partindo das suas especificidades e refletindo acerca das relações entre prazer, sofrimento e desejo, inerentes ao ofício docente.

CAPÍTULO 2 TRABALHO DOCENTE E PSICANÁLISE: PRAZER, SOFRIMENTO, DESEJO?

O trabalho pode ser entendido, junto com o amor, como um dos campos onde se opera, principalmente, a dinâmica da realização do eu e da identidade (FACAS, 2013, p.12).

Ao longo desse capítulo, discutiremos as especificidades do trabalho docente, partindo das contribuições da Psicodinâmica do Trabalho, bem como a interface Psicanálise-Educação e as idealizações inerentes aos espaços educativos e suas relações, ressaltando os possíveis efeitos entre o que se planeja e a escola real.

Trabalho e Subjetividade

Com o intuito de entender melhor como se estrutura o trabalho docente, recorreremos, inicialmente, a Dejours (2004) e as contribuições que a Psicodinâmica do Trabalho - *disciplina clínica e teórica que discute as relações do sujeito com o trabalho, englobando, ao mesmo tempo, a psicanálise e a teoria social (p.28)*, partindo da compreensão entre as relações entre trabalho e as questões da subjetividade.

Em seu texto, preliminarmente, o autor apresenta o conceito de trabalho como sendo *aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc. (DEJOURS, 2004, p.28)*. Assim, desmistifica as concepções que ligam, unicamente, as relações de trabalho às questões de ordem

salarial ou de emprego. Para o autor, o trabalho tem uma relação com a vida e, sendo assim, não tem garantias de que possa chegar a termo tal como foi planejado.

Dejours (2004) afirma que, quando estamos em atividade laboral, nos colocamos frente a inúmeras situações não planejadas, a incidentes, imprevistos, etc. Na escola, por exemplo, mesmo com o planejamento realizado e em mãos, o professor não possui garantias de que tudo correrá conforme planejado; isto porque a sala de aula está recheada de humanos e dos efeitos das suas relações, além de questões externas que podem influenciar no andamento do trabalho pedagógico.

Uma outra situação, vivenciada por nós, como docentes nos cursos de formação de professores na universidade, é o discurso dos graduandos, em especial, quando retornam do primeiro estágio supervisionado e expressam sua surpresa com a realidade da escola, relatando, muitas vezes, o quanto teoria e prática se distanciam naquele momento. Estranham o ambiente, os alunos, as condições de trabalho, tudo aquilo que imaginavam ser bem diferente na realidade, sentindo-se despreparados para enfrentá-la.

Autores como Nóvoa (1995) e Cortesão (2002) afirmam que estamos vivenciando uma “crise de identidade docente”, cujas principais motivações seriam as condições precárias de trabalho, as fragilidades na formação inicial, a ausência de espaços de escuta nas escolas, o processo de idealização dos alunos, a separação entre o “eu profissional” e o “eu pessoal”, as imensas diferenças entre os alunos presentes nas escolas, dentre outros fatores.

Cortesão (2002) alerta para o sentido mercantilista que a educação tem tomado na contemporaneidade e afirma que não é difícil notar o mal estar nas unidades escolares, uma vez que isso é uma realidade nestes espaços e nos diferentes níveis de ensino. Ainda de acordo com o autor, essa sensação de

desprazer tende a aumentar cada vez mais, uma vez que há um fosso imenso entre os desejos, necessidades e interesses dos alunos com aqueles exigidos e oferecidos pelas escolas.

Em complemento à primeira conceituação, Dejours (2004) acrescenta que *trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real*. Não tendo como antecipar o futuro com precisão cabe ao trabalhador, de acordo com o autor, inventar ou descobrir o caminho a ser percorrido entre a realidade e aquilo que foi planejado, previsto.

Ainda, conforme assegura esse autor, o trabalhador ao ser confrontado com a realidade do trabalho e todas as suas vicissitudes vê-se diante de uma sensação de fracasso. Ou seja, *o real se revela ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos, ao saber-fazer, à técnica, ao conhecimento, isto é, pelo fracasso da mestria*. Aquilo que é a realidade da sala de aula e da escola, por exemplo, coloca o professor diante do fracasso, quando este não consegue atingir seus objetivos iniciais, nem alcança os resultados almejados para este ou aquele aluno. Revela-se, então, a incompletude e o desamparo existencial, inerentes ao humano, tal como Freud (1930) nos alerta. Desse modo, surge *um sentimento de impotência, até mesmo de irritação, cólera ou ainda de decepção ou de esmorecimento* (DEJOURS, 2004, p.28).

Para Dejours (2004), o sofrimento revela-se como um ponto de partida na relação de trabalho (entre o real e o prescrito) e é, justamente, nesta relação que está a dimensão subjetiva. O sujeito parte em busca de saídas para sair do sofrimento e resolver os problemas apresentados pela situação real de trabalho. Corpo e inteligência mobilizam-se para solucionar os imprevistos e essa implicação

subjetiva ultrapassa, de acordo com o autor, o tempo físico dentro do ambiente de trabalho.

O professor, implicado com seu fazer pedagógico, acaba levando para casa os problemas e impasses vivenciados com seus alunos em sala de aula. Por vezes, sonha com os casos e as possíveis resoluções. Fica mobilizado, singular e subjetivamente, diante da missão revelada no espaço educativo.

O trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida, ou ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que a transforma. Trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar. (DEJOURS, 2004, p.30).

Deduzimos, assim, que, na escola, o professor pode, então, além de exercer o seu ofício, fazer descobertas de si mesmo, relativas aos seus desejos, fragilidades, potencialidades, etc. Na perspectiva da psicodinâmica do trabalho, as relações entre o sofrimento e a realidade sustentam o desenvolvimento da subjetividade; enquanto que, para o viés da psicanálise, esse processo se dá a partir das pulsões e seus destinos. (DEJOURS, 2004).

Retornamos aos restos primordiais, apregoados por Freud (1915), na perspectiva de que, como humanos, nossas necessidades vitais/desejos não são totalmente satisfeitas. Desse modo, Zygoris (1999, p.9) corrobora que *é possível conceber que o ser humano não pode encontrar, desde seu nascimento, objetos perfeitamente adequados às suas necessidades e, ainda, menos ao seu desejo*. Sendo assim, na escola, professor e aluno possuem diferentes demandas psíquicas que, fatalmente, não terão sua plena satisfação.

Nesse sentido, o destino das pulsões pode ocorrer em duas vias, nomeadas por Freud (1915) de pulsão de vida e pulsão de morte. A primeira trabalha na busca de um equilíbrio, mesmo que o sujeito precise lidar com as sensações de desconforto psíquico por conta do seu inacabamento. A segunda, por sua vez, pode repercutir destrutivamente, uma vez que não se pode suportar as tensões (interna e externa), as quais causam desprazer.

A agressividade, por exemplo, muitas vezes percebida nas escolas, talvez seja uma expressão da pulsão de vida, que pode vir a ser pulsão de morte, na medida em que se volta para o próprio sujeito em busca da satisfação e do prazer, ou seja, da realização plena dos seus desejos. Desse modo, quando um professor idealiza o resultado de uma tarefa, esquecendo-se das especificidades do outro (aluno), e esta não acontece tal e qual a sua idealização, sua demanda de prazer pode se voltar, negativamente, para ele próprio e para seu aluno, em forma de agressão ou outras reações.

Para Freud (1915), a pulsão de morte trata-se da morte do próprio sujeito e não do assassinato de um outro. Ou seja, quando o professor é agressivo com seu aluno, antes, ele mesmo já está vivenciando um processo de adoecimento e sofrimento psíquicos, representando assim uma espécie de autodestruição.

Facas (2013) confirma essa ideia, afirmando que o sujeito deve, então, diante da angústia, buscar vias de transformação, uma vez que não tem como fugir dessa condição de tensão, a qual é inerente ao processo civilizatório. Desse modo, assevera o autor, estamos susceptíveis, todo o tempo, a situações de desprazer e, logo, devemos transformar a angústia, cada um tendo como referência sua historicidade e o seu próprio desejo, em algo viável, mas nem sempre prazeroso.

No tocante à angústia, Leite (2011, p.13) lembra que *não há como curar o homem da angústia como encontro do real, isso é, como o encontro daquilo que é a falta última, o não-sentido, pano de fundo de toda existência*. Assim, diante das situações limite, o professor se vê impelido à necessidade de criar alternativas para superar o abismo do real.

Desse modo, assegura Leite (2011, p.12), *a angústia coloca para o homem a experiência da possibilidade das possibilidades. Mas, como a possibilidade é em si mesma desconhecida ela é, também o encontro com o nada*. Nas palavras de Lajonquière (2010), ensinar é apostar no vazio; todavia, é uma aposta que sempre deve ser realizada, mesmo que não haja garantias, uma vez que o nosso objetivo, como educadores, deve ser a formação de sujeitos do desejo, faltosos e autônomos. Dizendo de outro modo, à medida que nos percebemos inacabados, passamos a vivenciar um processo de desalienação do desejo do outro, iniciando a tomada de nossas próprias escolhas e decisões.

Considerando as relações entre sofrimento, angústia, pulsões e seus destinos, retomamos a discussão acerca dos laços entre trabalho e subjetividade, situando-os na contemporaneidade e lógica capitalista, marcadas pelo questionamento acerca do lugar que é dado por cada trabalhador – no nosso caso, por cada professor – à vida dentro do exercício do trabalho. Isto porque, estamos diante de uma emergência de competências cada vez mais atreladas aos ideais de produtividade e perfeição, próprios do capitalismo, que nos obrigam ao afastamento de nossos próprios desejos.

Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (DEJOURS, 2004, p.31).

O docente não deve se preocupar apenas com seu planejamento estrito; mas, também, com aquilo que fala, sobre o que discute, quais as percepções de homem e mundo que ajuda a construir em cada um de seus alunos. Na perspectiva crítica de formação, o professor precisa situar seus alunos no ambiente social do qual fazem parte, mas também alertá-los sobre as injustiças, a necessidade de mobilidade, de posicionamentos ativos diante dos problemas vivenciados, bem como do lugar que cada um ocupa nesse cenário, que é também e, sobretudo, político e repleto de interesses. O ofício docente não se restringe, portanto, ao conteúdo sistematizado que está sendo trabalhado em sala. Nesse contexto, Facas (2013, p.16) afirma que *o trabalho pode representar uma possibilidade de emancipação do sujeito*, uma vez que possibilita a transformação do sujeito diante das demandas do real.

Para que o professor possa obter êxito nessa árdua tarefa, é preciso que trabalhe muito mais na perspectiva coletiva do que na individual. Para Dejours (2004), quando o sujeito coloca seus interesses próprios acima dos da coletividade, por vezes, o convívio no ambiente de trabalho fica prejudicado, causando, então, sofrimento e frustração. Em certos casos, alerta o autor, pode causar, inclusive, o adoecimento dos trabalhadores.

Por outro lado, quando há o engajamento de todos,

Tornar visíveis as descobertas de sua inteligência e seu saber-fazer é o meio de se obter o reconhecimento dos outros. Pois, para esperar o reconhecimento, é preciso, antes, vencer o obstáculo primordial sobre o qual já falamos longamente, a saber: a invisibilidade do trabalho. Assim que o trabalho efetivo acede à visibilidade, então, aí, o reconhecimento se torna possível. Reconhecimento que passa por julgamentos sobre o fazer, sobre o trabalhar, e não sobre a pessoa daquele que trabalha (DEJOURS, 2004, p.33).

Quando se fala em reconhecimento profissional, portanto, não podemos nos restringir no professor unicamente, mas em todo um trabalho que é realizado por uma coletividade, o que inclui o próprio aluno. Infelizmente, a lógica que impera nos dias atuais trabalha em prol do sacrifício da subjetividade em detrimento da produtividade, da competitividade e da rentabilidade; inclusive nos ambientes educacionais.

Nas unidades escolares, encontramos professores mergulhados em prazos, metas, resultados pré-estabelecidos, necessidade de produções acadêmicas, etc. Uma série de atividades que ignoram as necessidades coletivas e incentivam a competição individual entre os próprios colegas de trabalho. Essas práticas, de acordo com Dejours (2004, p.34), apesar de resultarem em alta lucratividade, contribuem para a *erosão do lugar acordado à subjetividade e à vida no trabalho*. Assim, temos, cada dia mais e mais, profissionais adoecidos, com depressão, agressivos, estressados, etc; o que resulta na baixa da produção e na instalação de um ambiente de trabalho insalubre e pouco prazeroso.

Dejours et al (2010, p. 18) afirmam que *o caminho que conduz ao trabalho saudável é o mesmo que respeita a identidade em sua construção plena dentro de um trabalho cuja organização seja eticamente prescrita, respeitando potenciais e limites da condição humana*. Essa constatação vai na contramão de toda a concepção de organização dos ambientes de trabalho na contemporaneidade, corroborando os adoecimentos e a vivência de mal estar na escola. Segundo os autores, somente uma relação que privilegie o humano favorece a criatividade e a produção de alta qualidade.

Nesse cenário, consideramos relevante entender a relação entre este mal estar e o desejo do professor de trabalhar, o prazer que o seu ofício lhe propicia,

bem como as situações em que lhe falta motivação para o exercício da sua função na escola. Recorremos à análise do termo desejo, promovida por Dejours *et al* (2010), quando retomam o conceito de desejo da psicanálise e lembram que:

O objeto do desejo não é um objeto do real (...) O desejo se inscreve em primeiro lugar no passado e naquilo que não é atual; em segundo lugar no fictício, no ilusório e no fantasmático; em terceiro lugar no individual e no subjetivo. (...) A realidade é como uma máscara que esconde, ou como uma trama que sustenta, um processo que lhe escapa (DEJOURS *et al*, 2010, p.36-37).

Pensando assim, podemos nos indagar: na escola, qual o lugar do desejo? Existe lugar para o sujeito professor e o sujeito aluno como desejantes que são? Para tentar responder estas questões ou, ao menos, refletir sobre elas, consideramos relevante lembrar que a noção de desejo está situada, de acordo com a psicanálise, entre a necessidade (fisiológica) e a demanda (de amor). Sendo assim, Dejours *et al* (2010) alertam que atacar o desejo é uma ameaça à qualidade de vida no trabalho, uma vez que pode-se treinar comportamentos, por meio de premiações e/ou gratificações salariais, mas se este for realizada ao preço de se reprimir o desejo, não haverá produção de qualidade, nem satisfação do sujeito trabalhador.

Ou seja, de nada adianta impor ao professor uma rotina inviável de execução de projetos didáticos, por exemplo, sem considerar aquilo que ele acredita que funcione como estratégia pedagógica. O seu trabalho, fatalmente, não surtirá o efeito esperado, os alunos não aprenderão, o mal estar se instalará e, possivelmente, o seu adoecimento.

Para Dejours *et al* (2010), quanto mais as instituições ignorarem os sujeitos desejantes, maior será o nível de patologização do ambiente de trabalho. A

partir daqui, então, o trabalhador começa a criar, consciente ou inconscientemente, saídas para o seu sofrimento psíquico e/ou físico.

Segundo Dejours *et al* (2010), uma das primeiras saídas encontradas é o *desvencilhar das responsabilidades*, ou seja, deixar de fazer o que fazia antes com tanto zelo e cuidado, não assumindo tarefas ou atribuições por iniciativa própria. Uma outra ação é a *denúncia de outros grupos*, que ocorre quando o trabalhador resolve denunciar os colegas de trabalho como incompetentes, atribuindo-lhes a responsabilidade do fracasso de um projeto, por exemplo. Na escola, por vezes, é comum que os problemas sejam dirigidos à secretaria de educação, à gestão escolar, ao governo, etc.

O desafio real na prática, para a psicopatologia de trabalho, é definir as ações suscetíveis de modificar o destino do sofrimento e favorecer sua transformação (e não sua eliminação). Quando o sofrimento pode ser transformado em criatividade, ele traz uma contribuição que beneficia a identidade. Ele aumenta a resistência do sujeito ao risco da desestabilização psíquica e somática. O trabalho funciona então como um mediador para a saúde. Quando, ao contrário, a situação de trabalho, as relações sociais de trabalho e as escolhas gerenciais empregam o sofrimento no sentido de sofrimento patogênico, o trabalho funciona como mediador da desestabilização e da fragilização da saúde (DEJOURS *et al*, 2010, p. 137).

Em seu livro, *Os professores entre o prazer e o sofrimento*, Blanchard-Laville (2005) relata muitos casos de professores que vivenciaram situações de adoecimento no exercício da profissão. A autora conclui a obra afirmando que em detrimento das dificuldades enfrentadas no decorrer do fazer docente, é imprescindível que o profissional da educação tome consciência da sua relação de sofrimento e/ou prazer com o trabalho; e esse movimento se dá, de acordo com a autora, ao longo da própria formação.

Para Blanchard-Laville (2005, p. 316), a formação é um *processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e impele ao*

desenvolvimento e à mudança. Todavia, precisa de tempo para se estruturar e, nesse percurso, *os professores podem ser ajudados, tal como eles mesmos poderão ajudar os alunos a transformar suas fraquezas em recursos.* Desse modo, o docente pode compreender melhor sua identificação com a profissão, bem como o seu eu profissional foi sendo constituído ao longo da carreira.

Para essa autora, o sofrimento pode ser nosso motor na cena do trabalho, uma vez que só quem se envolve, verdadeiramente, com o seu saber-fazer profissional, será impregnado pelo sofrimento que é inerente à própria condição da vida e do ofício. Para sair da condição de sofrimento, o professor busca, tal como Dejours (2004) sinalizou, saídas criativas e inteligentes. Do contrário, submete-se ao adoecimento psíquico ou físico.

Aqui, vale ressaltar a importância da escolha profissional como ponto de diferenciação entre aquele que se entrega ao sofrimento, como algo negativo e mórbido, levando por vezes à desistência profissional; e aquele que se propõe a conviver com as fragilidades e limitações da realidade. Trata-se do *laço didático* que o professor constrói com a sua profissão e com seus alunos, conforme pontua a autora.

As especificidades do trabalho docente: entre o real e a fantasia, uma tentativa de resignificação do ato educativo

Em seu livro *Ofício de Mestre*, Arroyo (2000), discute as imagens e auto imagens que o professor possui da sua profissão, bem como o lugar que ela tem ocupado no imaginário social. Uma das primeiras discussões que o autor provoca é relativa ao efeito descartável que está ligado, por vezes, à profissão docente.

Assim como já relatamos no capítulo primeiro desta tese, o professor e seu ofício já tiveram o seu valor social mais evidente do que na atualidade. *Ter um ofício significava orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva. De uma identidade social do campo de sua ação.*(p.21). Trata-se da busca pelo reconhecimento profissional de uma categoria.

Conforme já relatamos anteriormente, no resgate histórico da formação docente e na desatenção política que vem sendo dispensada à educação, foi possível notar o quanto da desvalorização profissional, condições insalubres de trabalho, dentre outros problemas, são enfrentados diariamente pelo professor, em especial, da escola pública em nosso país. Tudo isso acaba fazendo com que essa retomada, daquilo que insuflou o desejo de ser professor, pareça um desafio, à primeira vista, impossível de ser atingido.

De acordo com Mrech (2003), a educação sempre esteve voltada para situações idealizadas, fantasiosas, onde a perfeição e a certeza foram as marcas das práticas educacionais, em que a presença humana foi severamente ignorada. Em decorrência dessa postura, uma série desastrosa de consequências habita os ambientes educativos.

Assim, entendemos que o processo de idealização vivenciado na escola tem sua origem nas fantasias psíquicas, ou seja, *na vida imaginária do sujeito e na maneira como este representa para si mesmo sua história ou a história de suas origens* (ROUDINESCO; PLON, 1998, p.223). Logo, temos fantasias porque temos desejos, os quais nos movem à satisfação sem considerar a realidade como referência.

De acordo com Nasio (2007):

A fantasia tem como função substituir uma satisfação real impossível por uma satisfação fantasiada possível. O desejo é, então, parcialmente saciado sob a forma de uma fantasia que, no cerne do inconsciente, reproduz a realidade [...] Em outros termos, quando um desejo incestuoso não encontra seu objeto na realidade concreta – e, insisto, ele nunca o encontrará -, o eu o inventa e cria integralmente em sua imaginação (NASIO, 2007, p.11).

Transpondo para a sala de aula, entendemos o porquê de alguns professores sustentarem a sua prática a partir de imagens idealizadas dos seus alunos e do próprio ambiente de trabalho. Assim, criam, inconscientemente, um mecanismo de fuga da realidade, que os coloca na condição de suportar as fragilidades e imperfeições presentes do ato educativo. Vivendo neste cenário fantasioso, o professor supõe tolerar a falta que lhe constitutiva.

Todavia, o sujeito ele necessita recorrer à fantasia a fim de tentar apaziguar, mesmo que minimamente, a demanda de satisfação da pulsão. Desse modo, a fantasia representa uma condição de vida, a qual pode afastar o sujeito da loucura, por exemplo. No caso do professor, fantasiar pode ser uma saída viável para sua manutenção do exercício diário da sua profissão. (JORGE, 2010).

Considerando a relevância dos inúmeros questionamentos e desconfortos vivenciados pelos educadores, em especial aqueles que veem suas verdades (fantasias) desconstruídas cotidianamente na sala de aula, pretende-se, a partir das contribuições psicanalíticas discutidas no texto *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade* (Freud, 1905), refletir um pouco mais sobre a possibilidade de ressignificação do ato educativo, no sentido de não privá-lo da presença humana e de seus desejos. Para tanto, num primeiro momento, revela-se importante entender algumas das concepções do papel da educação para Freud.

Antes das descobertas ligadas à sexualidade infantil, Sigmund Freud acreditava que as neuroses eram resultantes da internalização das interdições morais transmitidas, especialmente, pela educação. Por este motivo, chegou a

pensar que uma educação menos severa teria um efeito profilático nas neuroses. Em 1896, esta percepção começou a ser modificada, a partir da noção de recalque.

Roudinesco e Plon (1998, p.647) esclarecem que recalque designa:

o processo que visa a manter no inconsciente todas as ideias e representações ligadas às pulsões e cuja realização, produtora de prazer, afetaria o equilíbrio do funcionamento psicológico do indivíduo, transformando-se em fonte de desprazer [...]. O recalque é constitutivo do núcleo original do inconsciente.

O recalque, portanto, é um conceito fundamental se pensarmos no âmbito educativo, uma vez que a sexualidade infantil deve ser recalcada a fim de que o sujeito possa vivenciar outros prazeres, já que a sexualidade primordial seria avassaladora e da ordem do insuportável, socialmente, para o sujeito. Na sala de aula, o recalque possibilita o contato com o real, pela via da cultura, da historicidade de cada ator educativo, seus interesses e necessidades, que não serão, em tempo algum, satisfeitos em sua plenitude.

Dessa forma, o suposto efeito profilático não faz mais sentido, assegura Freud (1905), uma vez que o rigor passa a ser concebido como algo necessário ao funcionamento psíquico, sendo a correção educativa também importante, desde que tomados os devidos cuidados em relação aos excessos. Na prática escolar não há como dar vazão apenas à satisfação e ao prazer. Trata-se, também, de conflito e desprazer. Em adição, Freud (1905) esclarece que viver sob o completo domínio das pulsões (*um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico*, conforme FREUD, 1905, p.159) seria algo da ordem do impossível ou representaria a morte.

As investigações freudianas levam-no à descoberta da sexualidade infantil. Com o texto *Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*, Freud (1905) escandaliza a Europa ao afirmar que a constituição da sexualidade humana era

anterior à puberdade e que a sexualidade não estava a serviço restrito da reprodução, estando presente nas crianças desde a mais tenra idade. Estes ensaios abordam o pequeno polimorfo, com sua sexualidade fragmentada.

No primeiro ensaio, intitulado *As aberrações sexuais* a noção de instinto é substituída pela de pulsão, pulsão sexual. Freud (1905) começa, então, a definir aquilo que ele considera o objeto - a pessoa de quem precede a atração sexual - e os objetivos sexuais - os atos aos quais a pulsão conduz. Ratifica as teorias já existentes, mostrando o quanto a noção de sexualidade supera, em muito, os limites por elas impostos.

No segundo ensaio, intitulado *A Sexualidade Infantil*, Freud (*idem*) aborda uma questão essencial para a Educação – revela que o impulso sexual humano (pulsão sexual) pode ser decomposto em pulsões parciais. Descobre que, no decorrer da constituição sexual dos seres humanos, acontecem práticas de natureza perversa, que sucumbirão mais tarde à repressão e terão que se submeter ao domínio das práticas genitais com vistas à procriação. São elas: pulsão oral, no caso do prazer de sucção; anal, no caso da defecação; escópica, no caso do olhar, etc.

O que distingue as pulsões entre si e as dota de propriedades específicas é sua relação com suas fontes somáticas e seus alvos. A fonte da pulsão é um processo excitatório num órgão, e seu alvo imediato consiste na supressão desse estímulo orgânico (FREUD,1905, p.159)

Freud (1905) conclui, a partir dessa descoberta, que a pulsão sexual do adulto é composta, na verdade, das pulsões parciais. Antes do interesse genital, a criança vivencia essas pulsões livremente. Não há, portanto, um objeto ao qual se dirigir, uma vez que se dirige ao próprio corpo. Só mais tarde, buscará um objeto sexual sobre o qual dirigirá o impulso.

Por conta de seu objetivo poder ser atingido pelas mais diferentes vias, as

pulsões parciais são capazes de enveredar-se por caminhos socialmente úteis, como é o caso da Educação (KUPFER, 1997). Este é mais um ponto que interessa, sobremaneira, ao educador, *uma vez que revela ser a pulsão passível de sublimação* (p.41-42).

Isto é, quando ocorre um processo sublimatório, *o eu possui um papel importante por se constituir como instancia capaz de reter uma reserva de libido, adiando a satisfação e deslocando energia para fins considerados mais nobres.*(CRUXÊN, 2004, p.10)

No caso de um desenvolvimento bem-sucedido da criança, acontecerá um conjunto de movimentos em que parte dessa pulsão será reprimida, parte irá compor a sexualidade genital e outra parte será sublimada. No caso da última parte, a pulsão poderá se transformar e, então, a energia que move a pulsão continua a ser sexual, mas não o seu objeto. Por conseguinte, é possível afirmar que os educadores, de posse dessa informação, podem reduzir a coerção e dirigir de forma mais proveitosa a energia que move tais pulsões.

Ainda, em relação à aproximação dos educadores dessa teoria, Freud (1905) assegura que eles

Portam-se como se compartilhassem nossas opiniões sobre a construção das forças defensivas morais à custa da sexualidade e como se soubessem que a atividade sexual torna a criança ineducável, pois perseguem como 'vícios' todas as suas manifestações sexuais, mesmo que não possam fazer muita coisa contra elas. (p.168).

Esse trecho deixa clara a intenção frustrada dos professores de tentar controlar a satisfação das pulsões de seus alunos. O educador deve, ao contrário, buscar o justo equilíbrio entre o prazer individual, inerente à ação das pulsões sexuais, e as necessidades sociais, a repressão e a sublimação dessas pulsões.

Bleichmar (1994) esclarece que

Essa sexualidade pulsional é considerada como o protótipo da sexualidade infantil e isso não apenas porque se gera nos primeiros tempos de vida, senão porque seu destino será diferente na medida em que se produza a evolução psicosexual da criança (...) A pulsão em si mesma só vai em busca da descarga; aquilo que obstacularize esta descarga levará a movimentos de complexização defensiva que culminam nos processos fundantes da tópica psíquica (BLEICHMAR, 1994, p.133).

Os destinos da pulsão seriam, na verdade, não destinos, mas variações das pulsões, sendo eles: volta contra a própria pessoa, transformação no contrário, recalçamento e sublimação; todos definidos pelo processo de estruturação psíquica, conforme a autora.

Ainda no segundo ensaio, Freud (1905) lembra que, ao recusarmos o reconhecimento de uma sexualidade infantil, estamos negando o reconhecimento dos nossos próprios impulsos sexuais infantis. Isto significa dizer que estamos mantendo sobre eles o interdito lançado na nossa infância, o “esquecimento” nos faz recusar a nossa própria infância perversa.

O terceiro ensaio é dedicado à análise da sexualidade genital. As pulsões sexuais encontram, finalmente, um objeto sexual. Revela-se importante, nesse momento, retomar o conceito de sexualidade infantil. Segundo Celes (2005), *situa-se além das condutas sexuais da infância, como também além das lembranças recuperadas em análise*. E complementa afirmando que a *sexualidade infantil é compreendida por meio de uma série de outros conceitos que a caracterizam e a delimitam: zonas erógenas, parcialidade, perversão, libido, pulsão (p.68)*; dentre outros, caracterizam a sexualidade infantil. Essa conceituação tem a intenção de demarcar o lugar fundamental deste conceito na psicanálise, igualando-se à importância do inconsciente.

Por tudo isso, pensar num ato educativo programado e repleto de certezas, que ignora as diferenças individuais, presentes no processo de desenvolvimento, ora relatado, não tem razão de ser concebido. Primeiro, pois todo esse arsenal de métodos e técnicas de programação e controle ficam à mercê do desejo inconsciente. Depois, porque, em detrimento da necessidade de aprender a controlar suas pulsões, o ser humano não pode tê-las proibidas de modo radical.

Em adição, segundo Kupfer (2001):

a criança freudiana, um sujeito que está sujeito a um inconsciente, não pode ser pensado como alguém cuja construção se inicia com o nascimento. É uma criança que ultrapassa o conceito de escolar, uma vez que permite a entrada de um sujeito do desejo (p.37-38).

Dessa maneira, quando a educação trabalha a serviço desse sujeito – seja ele professor ou aluno – é imprescindível que sejam abandonados quaisquer modelos de adestramento e adaptação.

Finalmente, a possibilidade de se pensar numa resignificação do ato educativo, que seja capaz de superar ou minimizar os impasses inerentes à sala de aula, demanda dos atores educacionais a sensibilidade a este sujeito do desejo, movido por pulsões, faltante e incompleto, que tem sido desprezado, manipulado e tratado como objeto previsível, ordenado e estável pela instituição escolar.

Ressignificar significa re-pensar, re-elaborar, no sentido de perceber os diversos processos que envolvem o educativo, especialmente aqueles relativos à sexualidade. É importante que as pulsões sejam dominadas e adaptadas ao meio social, mas, para isso, é preciso que a educação saiba agir. *A educação, então, deve encontrar seu caminho entre a Cila do deixar fazer e o Caribde da proibição (FREUD, 1932/33, p.146).* Deve-se descobrir, portanto, um ponto *optimum*, de modo que a educação atinja o máximo com o mínimo de danos, sem perder de vista o fato

de que é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças e que as escolhas e posturas educativas sejam apenas prazerosas pelos professores.

Entre o prazer e o sofrimento: idealizações e narcisismo

O sistema de crenças, das doutrinas religiosas, explica todos os mistérios da vida, além de garantir a proteção divina contra a morte e as frustrações, de acordo com aquilo que Freud (1927) discute em *O Futuro de uma Ilusão*. Ainda, de acordo com Freud (1930/1929), para suportar as vicissitudes da vida, o homem não pode dispensar medidas *paliativas*. Para tanto, ele apresenta três caminhos: *derivativos poderosos, que nos fazem extrair luz de nossa desgraça; satisfações substitutivas, que a diminuem, e substâncias tóxicas, que nos tornam insensíveis a ela (p.83)*.

Freud (1930/1929) esclarece, também, que o homem, para alcançar a felicidade, propósito de sua vida, esforça-se a fim de que não haja sofrimento ou desprazer e, ao mesmo tempo, para viver apenas momentos de intenso prazer. Isso, pois, é o princípio do prazer que rege a vida. Entretanto, essa missão logo se revela impossível, uma vez que não existe a possibilidade de satisfação permanente dos desejos. A felicidade humana, afirma o autor, restringe-se à sua constituição.

Por outro lado, o sofrimento é algo sempre presente. Freud (1930/1929) assegura que ele nos ameaça a partir de três direções:

De nosso próprio corpo, condenado à decadência e à dissolução, e que nem mesmo pode dispensar o sofrimento e a ansiedade como sinais de advertência; do mundo externo, que pode voltar-se contra nós com forças de destruição esmagadoras e impiedosas; e, finalmente, de nossos relacionamentos com os outros homens (p.84-85).

Essa última, a mais difícil de suportar. E é por conta desses entraves, impostos pelas possibilidades de sofrimento, que o homem acaba priorizando a tarefa de evitar o sofrimento em lugar da obtenção de prazer.

Outrossim, o princípio do prazer transforma-se em princípio da realidade. O ideal de ter todas as suas necessidades atendidas é deixado em segundo plano. O lugar do gozo (satisfação irrestrita de todas as necessidades, que dão prazer), caminho inicialmente mais tentador, é relativizado. Desse modo, resta ao homem buscar saídas para fugir do sofrimento e do desprazer.

Transpondo essa situação para o ambiente educativo, é possível inferir que os ideais narcísicos de uma educação perfeita e da completude do trabalho docente podem ser, também, fruto das ilusões; de ilusões depositadas na escola e sustentadas por discursos recheados de certezas, que se distanciam da real condição humana - marcada pela falta - e que têm o inconsciente como algo intragável. As ilusões, assim, nos poupam de sentimentos de desprazer; as queixas, quando elas não se concretizam, funcionam como uma defesa que nos sustenta em um lugar de proteção, no qual é permitido viver, assim como acontece com os religiosos.

Se retomarmos a trajetória histórica da educação, como via para essa discussão, constataremos que, apesar da ecleticidade de práticas pedagógicas, uma característica comum persistiu em todas as épocas: a promoção e sustentação de uma imagem ideal de homem (VOLTOLINI, 2001). Imagem esta, buscada incessantemente pelo educador, como se buscasse um conto de fadas.

A partir das demandas idealizadas, o educador remete à criança a solicitação de que ela responda de um lugar da perfeição, na ilusão de que é

possível tamponar a falta. Para ele, que tem seu trabalho tencionado a partir de um ideal pedagógico homogeneizante, é frequente a ocupação (ora por ele, ora pelo Estado, ora pelos pais dos alunos) de um lugar de impotência. Impotência, aqui, concebida como o *não saber o que fazer com isso*, o que acontece com os professores que convivem cotidianamente com a diversidade dos seus alunos, sentindo-se perdidos, sem saber como acessá-los, etc. (ALMEIDA, 2000).

Voltolini (2001) afirma que *é necessária uma mudança subjetiva e de posição em relação ao saber, pois se trata mesmo de que o sujeito se reconheça implicado exatamente ali, onde, em um momento anterior, não se reconhece participando (p.6)*. Presume-se que o professor deve passar do lugar de conforto, que a padronização idealizada lhe propicia, para a vivência da angústia inerente à realidade, o que inclui, sobretudo, uma posição diferente diante do humano, tomado não mais como infalível e completo, a começar por si mesmo.

Essa é uma questão bastante delicada, lembra Almeida (2006), uma vez que contempla:

Uma posição ética, amparada em uma concepção da condição humana que aponta para a constituição de um sujeito dividido, marcado indubitavelmente por uma *falta-a-ser* irreduzível a todo e qualquer objeto de satisfação, cujo modelo de perfeição e completude narcísicas, advindo do eu ideal e demolido pelo advento da castração, constitui apenas e tão somente, um projeto nostálgico de retorno ao passado e de resgate do objeto perdido (p.4). (grifo nosso)

Outrossim, julga-se imprescindível esclarecer quais as origens dessa busca. Para a psicanálise, mesmo antes de alguém nascer, o bebê já é objeto de discussão no desejo e nas fantasias de seus genitores, figuras decisivas em sua constituição. Não somos, em absoluto, meros fetos a caminho do mundo.

Quando a criança nasce, está imersa nesses desejos e planos, não apenas de seus pais, mas de toda uma família. Ela, segundo Lajonquière (2003), já é objeto do desejo do Outro (p.154). Mais, ainda, Freud (1927) diz que: (...) *o que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos (p.39).*

Ademais, esse recém-nascido está mergulhado nas marcas sociais e culturais já estabelecidas. Sua mãe, ou quem o recebe no mundo, com quem estabelece o primeiro laço social, é o 'primeiro outro', que o atende e satisfaz, além de necessidades bio/fisiológicas, também sua impotência diante do desamparo original que é obrigado a saborear quando chega ao mundo.

Uma vez no mundo, o bebê está submerso na linguagem, sem a qual estaria fora da cultura. Nesse momento, é a mãe, ou quem exerce essa função, quem dá nome àquilo que 'supostamente' seja demanda do seu filho; como, por exemplo, dizer que ele está com cólica quando chora e coloca a mãozinha na barriga. O discurso dos nossos pais nos reconhece como filhos e passa a transferir para nós significantes, à proporção que percebem em nós 'algo' com o que se identificam. Eles passam a enxergar apenas aquilo que desejam, não importando o que façamos. É nesse momento, também, que o recém-nascido recebe um nome, passando a construir a sua história (FREUD, 1927).

A esse processo entre pais e bebê, em que a verdade do desejo, que é inconsciente, está em circulação, a psicanálise chama transferência. Trata-se de um significante que representa tudo o que é simbolizado pelos pais, obtido a partir da cultura – o Outro. Assim, constitui-se o sujeito para a psicanálise - por meio das marcas simbólicas, que o mantêm separado dos animais. Os pais passam, então, a educar essa criança. A educação é uma dessas marcas simbólicas; e é através dela que essa criança é humanizada, deixando de ser um animal e passando a um

sujeito filiado às heranças culturais. (LAJONQUIÈRE, 2010).

Importante ressaltar, aqui, o papel da escola: lugar simbólico significativo nesse processo de inscrição do sujeito humano na sociedade. A educação escolar vai permitir a essa criança um movimento subjetivo, uma vez que esta irá se deslocar da família, lugar da infância (tempo de estruturação do aparelho psíquico), para a escola, lugar de escolhas sociais e culturais. A educação escolar possibilita, portanto, que esse sujeito possa fazer as suas próprias escolhas, não mais permanecendo alienado ao desejo dos pais ou da sociedade.

O responsável por esse movimento é o ato educativo, que institui a educação escolar e promove a legitimação do lugar ocupado pela educação, articulando-se com as várias gerações que dele fazem parte. Essa articulação celebra a diversidade do ato educativo, constituído e construído por vários sujeitos, de diferentes épocas, em torno de um mesmo objetivo. Nesse ponto, reside a dimensão subjetiva da educação, uma vez que cada um dos sujeitos se inscreveu nessa filiação escola-sociedade de uma maneira diferente, sendo capaz de fazer, a qualquer tempo, uma re-leitura daquilo que vivencia: tanto professor, quanto aluno (ALMEIDA, 2006).

A adaptação ou não aos modelos sociais é, portanto, uma escolha de cada sujeito. A possibilidade de transformações depende, diretamente, das interpretações que esses sujeitos farão do contexto social e cultural no qual estão inseridos. Diante do exposto, podemos afirmar que educar implica, sobretudo, incluir socialmente.

O bebê, nomeado pelos pais, passa a trilhar sua história e ocupar o lugar social que vai lhe permitir circulação e trocas simbólicas. Explicando melhor: um sujeito pode ou não ser reconhecido pela sociedade da qual faz parte. Isto vai

dependem da inclusão ou exclusão dos lugares socialmente reconhecidos. A proposta de educação inclusiva, já discutida por nós em outro trabalho acadêmico (BOMFIM, 2008), é uma prova incontestável da exclusão social produzida pela humanidade, uma vez que se luta pela ocupação de um lugar social pelas crianças, o conhecido 'lugar de criança é na escola', que foi ignorado durante séculos. O mesmo movimento parece ter ocorrido com os professores, os quais, ao longo da história da educação, parecem ter "perdido" espaço social de valorização e reconhecimento.

Cordié (1996), ao tratar da demanda de desejo dos pais, em relação ao sucesso escolar de seus filhos, afirma: *para que uma criança aprenda é necessário que ela tenha o desejo de aprender. Ora, nada, nem ninguém, podem obrigar alguém a desejar (p.23)*. Este é o discurso em que o fracasso não é admitido nem é sustentado somente pelos pais, mas se estende à escola e aos professores em relação aos seus alunos. Trata-se de uma idealização da prática educativa e da impressão fantasiosa de que o ato educativo pode garantir seus efeitos.

Segundo Lajonquière (1999), o educador deve renunciar a esse ideal de completude narcísica imaginária e também à ilusão de que é possível gestar, por obra dos ideais e normas educativas, *pelo menos um adulto do futuro a quem nada falta (p.40)*. Ou seja, o ideal de completude que paira nos ambientes escolares.

A fim de compreender o conceito de completude narcísica imaginária, discutido por Lajonquière (1999), consideramos relevante buscar o esclarecimento do conceito de narcisismo em Freud (1914).

O termo narcisismo é, de acordo com Freud (1914, p.97), inicialmente concebido como *um comportamento do indivíduo que trata o próprio corpo como traria um objeto sexual. A pessoa contempla o próprio corpo, acaricia-o, cobre-o de*

carinhos e se compraz sexualmente, até conseguir satisfazer-se plenamente por meio desses manejos; o que configura-se como uma perversão.

Todavia, após estudos clínicos, o narcisismo deixou de ser tratado apenas como uma perversão, atrelada à homossexualidade, mas como *o complemento libidinal do egoísmo próprio da pulsão de autoconservação, egoísmo que, em certa medida, corretamente pressupomos estar presente em todos os seres vivos* (FREUD, 1914, p.97).

Desse modo, entendemos que há uma inibição da libido do mundo exterior, que passa a ser direcionada ao Ego (*Eu*), dando origem ao comportamento narcísico. O narcisismo faz com que o sujeito desconsidere as possibilidades externas, supervalorizando os seus próprios desejos e supostos poderes. Assim, na perspectiva de uma relação social, tal como ocorre na escola, o posicionamento narcísico torna insuportável a troca de experiências, a percepção da incompletude, a escuta do outro, das imperfeições, etc; uma vez que o narcisista acredita bastar-se a si mesmo, atribuindo sempre ao outro seus próprios fracassos e fragilidades.

Essa percepção é explicada por Lazzarini (2006, p.66-67) quando, ao conceituar o narcisismo, afirma que:

Na psicanálise, o processo pelo qual o indivíduo assume a imagem do seu corpo próprio como sua e si identifica com ela dizendo “eu sou essa imagem” chama-se narcisismo. O narcisismo trata do processo de constituição do eu, instância que em Freud não existe desde o nascimento, devendo-se constituir no momento em que o eu se identifica com a imagem de seu corpo, imagem que assume como sua e mais ainda como sendo ele próprio. O narcisismo se origina do retorno dos investimentos objetais em direção ao eu. Refere-se a um fenômeno segundo o qual um indivíduo elege a si próprio como objeto de amor (LAZZARINI, 2006, p. 66-67).

Considerando a teoria freudiana, Castiel (2007, p.59) ao referir-se ao estado da libido investida no Ego, esclarece os conceitos de narcisismo primário e narcisismo secundário. *O investimento inicial do ego seria o narcisismo primário,*

anterior às catexias (concentração de energia psíquica num dado objeto) libidinais serem dirigidas aos objetos. Um outro estado narcisista, posterior a este, no qual a libido é retirada dos objetos, retornando ao ego, seria, então, o narcisismo secundário.

Lazzarini (2006, p.74) complementa esses conceitos afirmando que, ao analisar a teoria do narcisismo primário, após a segunda tópica freudiana, é possível perceber que, *na relação mãe/bebê não se trata de uma ausência de uma relação com o objeto, mas que este contato se dá através de uma estreita interdependência entre a mãe e a criança, garantindo uma unicidade inicial e constituindo uma primeiríssima forma de relação com o outro e com o mundo, relação que permanece em cada um de nós.*

De acordo com a essa autora, o narcisismo primário em Freud pode ser compreendido com *uma fase na qual a libido está dirigida para si mesmo e na qual há uma ausência de relação com o objeto, como pensar como se ai já existisse, em algum nível, uma relação de objeto incipiente. Ou seja, nesse tipo de narcisismo podemos supor um fenômeno que comporta em si uma primeira forma de comunicação amorosa, portanto já considerado um fenômeno social, responsável pela posterior capacidade de desenvolver plenamente um amor objetual (LAZZARINI, 2006, p.74-75).*

Quando, por exemplo, os pais promovem uma supervalorização da criança, bem como a exacerbação de suas perfeições, mesmo que isso seja fruto apenas da sua própria fantasia, os genitores tendem a encobrir suas faltas e esquecer seus defeitos; essa situação, para Freud (1914, p.110), representa a *revivescência e de uma reprodução de seu próprio narcisismo há muito abandonado.*

Em muitos casos, quando isso ocorre, o filho deve, de acordo com o que esperam os pais, satisfazer os sonhos e desejos dos próprios pais, realizando-os como se fossem eles próprios. Para Freud (1914, p.110), *o comovente amor parental, no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo renascido dos pais, que, ao se transformar em amor objetal, acaba por revelar, inequivocamente, sua antiga natureza*. Revela-se, aqui, o que Lajonquière (1999), anteriormente, denomina de completude narcísica imaginária. Nasce, assim, as concepções ilusórias e/ou idealizadas em torno da criança.

Em relação ao narcisismo secundário, trata-se, de acordo com os estudos de Lazzarini (2006, p.75), de *uma espécie de refluxo da energia pulsional que, após ter investido os objetos externos, sobre um desenvolvimento libidinal, retorna ao seu lugar original, o eu próprio*. Esse retorno, assegura a autora, pode ocorrer diante de condições variadas vivenciadas pelo sujeito, as quais podem ir *do medo à decepção com o objeto*. Nesse contexto, revela Lazzarini (2006), trata-se uma forma de proteção da própria pessoa.

Com o decorrer da vida e trocas simbólicas fora do âmbito familiar, a criança passa a perceber que os desejos dos pais não são os seus; ou seja, ela passa a notar que não é centro das atenções, nem o ideal do desejo da sua mãe, por exemplo, que possui sua própria vida e motivações. A partir daqui, a criança, frustrada, passa a tentar reconquistar a atenção, antes dedicada aos pais, a outras pessoas, a partir da construção de novos processos identificatórios. A criança, portanto, precisa vivenciar estas duas fases do narcisismo, a fim de que possa prosseguir na constituição da sua própria identidade.

Sendo assim, de acordo com Lazzarini (2006, p.84-85), com a instauração do narcisismo, *temos como efeito a constituição do eu pelo investimento da imagem*

do corpo pelo outro (materno). [...] A criança necessita deste investimento a fim de que possa constituir seu eu que é, portanto, a configuração corporal do sujeito. Falamos, aqui, do processo de constituição da identidade do sujeito, que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 OS LAÇOS DE PERTENCIMENTO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Nesse terceiro capítulo, abordaremos os laços de pertencimento e identidade profissional docente, destacando o processo de constituição da identidade e escolha profissionais, bem como as vicissitudes inerentes à sala de aula.

Relações com o saber na sala de aula

Apesar de algumas teorias pretenderem supor a possibilidade de uma educação sem sofrimento, sem choques ou conflitos, esta é negada pela psicanálise, que aponta para *um saber incompleto, uma vez que o inconsciente comporta em si uma dimensão de não-saber. Essa “falha” é a chave da estrutura do saber, não sendo possível, então, tamponá-la*, mesmo diante dos tantos progressos científicos (DINIZ, 2005, p.4).

Há, segundo essa autora, uma tensão entre conhecimento e saber, em sua dimensão consciente e inconsciente. Aqui, entende-se por *relação com o saber, a relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo (p.3)*. Trata-se de um saber que não se reduz ao conhecer, propriamente dito – inteligência – mas, *também, ao orientar-se e ao comportar-se diante da vida ou diante do saber. É uma posição que move o sujeito ainda que este não saiba*

nomeá-la (p.6). O saber é, portanto, efeito do desejo inconsciente.

Inicialmente, a relação com o saber, para um sujeito, começa nos laços familiares, escolares e profissionais, a partir das respostas construídas pelo sujeito para lidar com a falta, com a castração. Para a Psicanálise, assegura Diniz (2005), a forma como o sujeito vive e se relaciona com o saber está, intrinsecamente, relacionada. Isto porque o sujeito vive, em última instância, para um Outro que o pulsiona permanentemente a continuar vivendo. É, portanto, o desejo que sustenta o ato de ensinar e aprender. O desejo, por sua vez, é sustentado por um desejo de saber.

Tomando as primeiras investigações sexuais infantis como referencial para esta reflexão, constatamos que o que está em jogo para a criança é saber sua origem e como se situar em relação aos seus pais. O complexo de Édipo, que consiste *num nó de relações, numa montagem que estrutura os limites de nossa própria subjetividade desejante, é retomado*, pois a sua passagem para o complexo de castração introduz a sexualidade humana (DINIZ, 2005, p.6-7).

Dessa maneira, a castração revela-se o tempo fecundo em que o sujeito, separado da relação incestuosa que mantém com sua mãe, para se doar a um objeto externo. Logo, a relação de um sujeito com o saber, em sua dupla dimensão, consciente e inconsciente, se dá em função da posição subjetiva em relação à castração e não em função dos dados objetivos que nos foram ensinados.

O professor que despreza o saber, nessa dupla dimensão, dá à função de ensinar um caráter problemático, uma vez que as questões daí decorrentes são, comumente, tratadas no registro patológico; assim, adoecimento e patologização do espaço educativo são frequentes.

Conforme Lajonquière (1999), o discurso psipedagógico hegemônico, que

pensa a educação, a partir da perspectiva do ideal, onde não há dificuldades, conflitos, diversidade de interesses, fracasso, etc; corrobora a perspectiva do que o autor chama de psicopatologização do campo educativo, que cria rótulos e laudos para nomear, por exemplo, alunos que não respondem às situações didáticas imaginadas pelo professor.

Assim, não basta ao professor oferecer todo o conhecimento disponível ao sujeito, mas é preciso permitir-lhe se apropriar desse conhecimento e produzir então o seu saber, consentindo que sempre haverá uma parcela de *não-saber*, inerente à relação do sujeito com seu desejo. Chamamos a atenção do educador para duas relações: uma com o saber e outra com a implicação. Nesse sentido, interessa-nos esclarecer que o *não-saber* é a dimensão inconsciente da relação com o saber, que está sempre em movimento e não pode ser aprisionada, como pretendem os modelos pedagógicos idealizadores do ato educativo.

Diniz (2005) define a noção de relação com o saber *como um operador, que permite, no campo educacional, considerar uma subjetividade e uma objetividade produzida na e através da linguagem e da fala*. Importante ressaltar, também, a noção de implicação, a qual nomeia a relação de uma implicação com a subjetividade, o que significa dizer que *cada sujeito, homem ou mulher, terá que buscar seu próprio jeito de lidar com o que lhes "falta", confrontando-se o tempo todo com o desejo enquanto causa (p.8.)*.

A ideia da falta pode, portanto, ser considerada o ponto central de toda a questão da relação com o saber, em sua dupla dimensão: o conhecer e o não-saber. A incompletude do sujeito e a sua relação com a falta o acompanharão e, simultaneamente, promoverão o seu desejo de saber. O sujeito, então, está sempre em busca do que lhe traga, simbolicamente, uma sensação de plenitude, de prazer.

Vale lembrar que a discussão sobre o saber carrega em si uma discussão sobre a verdade. A verdade que, na Psicanálise, é tomada como efeito da posição de cada sujeito no mundo, sendo, portanto, absolutamente singular. Não há verdade absoluta para a concepção de saber psicanalítica.

Em se tratando dos professores, a sua relação com o saber pode se estabelecer de várias maneiras, a partir de sintomas diversos, conforme descreve Diniz (2005): *elementos inconscientes, hipóteses subjetivantes, nem sempre nomeáveis a priori (p.12)*. Aqui se estabelece, claramente, a tensão entre conhecimento (objetivo) e saber (subjetivo), pois, embora sejam articulados, não são coincidentes.

Em sua relação com o saber, não só as crianças, mas também adultos ainda têm dificuldade, em seu processo de aprendizagem, por não aceitarem a sua incompletude. Alguns sujeitos nem conseguem se perceber incompletos, outros temem essa condição. Neste ponto, retornando ao ato educativo e à sua incompletude, podemos situar o mal-estar docente como um sintoma do educador que não suporta *a falta-a-ser*. Retomamos os discursos balizados por ideais da família e da escola como geradores ora de atitudes mobilizadoras, ora paralisantes, como tem acontecido com a grande maioria dos professores convocados para o trabalho com a diversidade na sala de aula.

Pensar na formação docente, numa perspectiva psicanalítica, que considera a tensão saber-conhecer, impõe ao professor uma implicação efetiva no processo de ensino. Ele precisa aprender a lidar com a incerteza dos resultados, com o imponderável do ato.

Desejo e Mal-estar Docente

Considerando esse percurso, presenciamos o discurso do professor, que vai da onipotência à impotência radical. Para não se deixar paralisar por esse inevitável mal-estar, seria prudente que ele pudesse perder o hábito nocivo de tentar controlar o incontrolável, pois ele não tem o poder de mudar a realidade de cada um de seus alunos.

Trabalhar a partir de ideais educativos resulta em algo que é da ordem do incansável. *É preciso ter uma visão mais próxima possível da realidade de cada sujeito (aluno), pois não podemos controlar sua subjetividade, seus desejos, nem mesmo os nossos* (ALMEIDA, 2000, p. 18). Revela-se necessária a percepção do aluno como sujeito da ação pedagógica. A negação do humano nas metas educativas causa o mal-estar na educação, tornando, muitas vezes, nossos desejos e os dos nossos alunos extremamente insuportáveis.

Nesse sentido, precisamos ficar atentos a uma educação possível; pois, esta é impossível no sentido daquilo que nos escapa o tempo todo, apesar de todas as nossas boas intenções.

A grande contribuição de Freud e de Lacan é poder caminhar pelo saber sem ter que dar conta de tudo, sem ter que ser completo. Acreditamos que esse é o grande desafio da escola, quiçá da Educação: poder não dar conta de tudo, poder ser incompleta (AMÂNCIO e ASSALI, 2005, p.84).

Certamente, se as mudanças de posições daqueles que fazem a educação acontecer, se concretizarem, o mal-estar, do qual nós não podemos nos libertar, lembra-nos Freud (1930/1929), quiçá será menos desprazeroso.

De acordo com Hickmann (2002, p.66), na atualidade, uma das grandes inquietações vivenciada pela maioria dos docentes está na resposta de uma recorrente indagação: *onde foi parar o nosso desejo?* Diante das vicissitudes inerentes ao seu ofício, o educador busca entender onde foi parar o seu desejo de ensinar, de aprender, de colaborar para o crescimento de seus alunos.

autora recorre às palavras de Júlio Conte, dramaturgo e psicanalista, à procura de algumas pistas que podem ajudar nessa empreitada. Uma delas diz respeito à necessidade, singularmente humana, de *distanciamento*, que significa *ter um espaço para reflexão do vivido* (p.66). Em meio à agitação, à falta de tempo, ao excesso de tarefas, à urgência criativa, ao cansaço físico, eis que a dimensão do silêncio aparece como uma possibilidade de compreensão e resgate desse desejo, ressalta Hickmann (2002).

Deparamo-nos, então, com uma outra busca, a de um espaço para que aquilo que já foi vivido possa ser vasculhado. Aqui, vale lembrar, a memória educativa aparece como um dos caminhos importantes para as recordações das lembranças e dos motivos que levaram o educador à sua escolha profissional. Para Tanis (1995, p.63), *a memória em toda a sua complexidade guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual.*

As marcas de memória são, portanto, reveladoras daquilo que ficou inscrito no inconsciente e que pode dar pistas das origens da escolha profissional do professor, do seu estilo de ser educador, da sua relação com seus alunos, de como lida com o saber e com seus desejos na sala de aula.

Nesse percurso, Hickmann (2002) conclui que *desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade. (...) É a força que deságua dentro de nós,*

desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante (ibidem). Desse modo, constata a autora, se nos fosse dada a possibilidade de *fazer as pazes com aquilo que já fomos e com tudo aquilo que desejamos e gostaríamos de ser*, talvez pudéssemos retomar nossos projetos (p.67).

Os desejos “esquecidos” momentaneamente se transformam em ilusões, utopias. Entretanto, não devemos nos deixar contaminar por esse ímã que nos atrai para a estagnação no lugar da culpa e da queixa, paralisando-nos e tornando o dia a dia na escola um verdadeiro tormento.

Hickmann (2002) lembra que:

Toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre desejo de (...). Sendo assim, o educador é convidado a dar novos significados àquilo que o incomoda e causa desconforto, mal-estar (p.68).

Em especial, nesta pesquisa, interessa-nos pensar no desconforto que, aparentemente, o professor sente diante da sua profissão e da escolha profissional. Desvendar o que desse processo merece ser (des) vendado. *Quem sabe um olhar indagador dessa realidade possa contribuir para que a escola deixe de ser uma escola indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo*, propõe Hickmann (2002, p.68-69).

Nesse processo de revivescência de nós mesmos e de nossas escolhas pessoais e profissionais, é inegável a fundante participação de todos aqueles que passaram por nossas vidas. As necessidades de acolhimento, de reconhecimento e de escuta do outro se revelam imprescindíveis neste processo. A ressignificação da educação e da escola como um todo passa, essencialmente, pela escuta não

apenas das palavras e situações visíveis, mas, e sobretudo, de todas as inscrições gravadas em cada um daqueles que dão sentido e vida ao ato educativo.

Pensando neste desejo de escuta das entrelinhas da escola e de seus atores, propõe-se discutir acerca da possibilidade da abertura de espaços de escuta na escola, espaços em que seja possível, para além da troca de experiências pedagógicas, também as angústias, dores, carências, faltas serem compartilhadas. Afinal, se é o outro quem nos constitui, nada mais coerente que buscar nele as respostas (ou seriam perguntas?) para tudo aquilo que nos aflige, emudece, adocece, mata.

Entre o estranho e o familiar na sala de aula

De acordo com Freud (1909, p.239), somos imbuídos a:

concluir que aquilo que é estranho é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar. Naturalmente, contudo, nem tudo o que é novo e não familiar é assustador; a relação não pode ser invertida. Só podemos dizer que aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador e estranho; algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e não familiar, para torná-lo estranho.

Nota-se, de imediato, um contra-senso nesta afirmativa: como medo e familiaridade podem conviver? Segundo Freud (1919), *o estranho seria sempre algo que não se sabe como abordar. Quanto mais orientada a pessoa está, no seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho em relação aos objetos e eventos. E complementa: o estranho é, antes de tudo, algo que se tornou estranho por ter sido antes familiar (op. cit).* Algo que retorna, um desejo que, há muito, foi interdito por *repressão*.

Em *Sobre o Narcisismo*, Freud (1914b) assegura que *tudo que é reprimido deve permanecer inconsciente, mas, logo de início, declaremos que o reprimido não abrange tudo que é inconsciente. O alcance do inconsciente é mais amplo: o reprimido é apenas uma parte do inconsciente (p.191).*

Em *Cinco Lições de Psicanálise*, Freud (1910) afirma que o trauma e sua consequente lembrança agem como um corpo estranho que, enquanto tal, produz um sintoma, ou cadeia de sintomas, simbolicamente alusivo(s) à situação traumática. O sintoma é, nesse sentido, a memória no corpo de um desejo interditado.

Desse modo, é possível afirmar que esse (*des*) conhecimento tanto pode gerar a impossibilidade da realização do desejo, mantendo a tensão de uma falta, como produzir sentimentos ambivalentes de amor e ódio por esse outro, que não se deixa (*re*) conhecer. Para melhor compreendermos a relação entre aquilo que é conhecido / desconhecido / familiar / estranho, retornaremos a Freud (1913) quando, em *Totem e Tabu*, supõe que, na horda humana primitiva, o pai, líder supremo e possuidor de todas as fêmeas, foi morto pelos filhos a fim de que pudessem se fazer homens com as mulheres do chefe. Teria havido, nesse acontecimento, um *prazer* apenas possível, já que, ao mesmo tempo, houve um *desprazer*, causado pela morte e pela agressão ao pai.

O assassinato do pai funda o pai enquanto pai. O pai antes de ser morto é um pai mítico, cuja função mítica é precisamente a de provocar ódio e amor simultaneamente. Esse pai castrador, depositário das proibições, tem que ser morto para que os filhos possam viver (GARCIA-ROZA, 2004, p.28).

Inaugura-se o tempo histórico do Édipo e, com ele, o medo de se ver castrado (ou de ser inutilizado como pai). O que veio a ser chamado por Freud de Complexo de Édipo nada mais seria do que *a inscrição individual daquilo que é*

constituente do social humano (...) o complexo de Édipo diz respeito ao desejo. (GARCIA-ROZA, 2004, p.25). Em adição, aparece um vivo e fantasioso temor de uma interdição cruel, pelo outro, ao próprio prazer.

Nasio (1997) considera o conceito de castração como crucial para a psicanálise. De acordo com ele, trata-se de:

Uma experiência psíquica completa, inconscientemente vivida pela criança por volta dos cinco anos de idade, e decisiva para a assunção de sua futura identidade sexual (...).Pela primeira vez, a criança reconhece, ao preço da angústia, a diferença anatômica entre os sexos (...). Dali por diante, com a experiência da castração terá de aceitar que o universo seja composto de homens e mulheres e que o corpo tenha limites. A experiência inconsciente da castração é incessantemente renovada ao longo de toda a existência e particularmente recolocada em jogo na cura analítica do paciente adulto (NASIO, 1997,p.13).

Dessa maneira, a interdição faz com que a energia ligada ao desejo retorne à própria pessoa, que é atingida agora de amor e de ódio pelo objeto interdito e por sua interdição. Se tomarmos esse enunciado como premissa, torna-se legítimo afirmar que, *ao ferir o outro, o sujeito não tem outro alvo a não ser ele mesmo, espelhado no outro* (MILLER, 1997, p.375).

Sendo assim, ao utilizarmos a teoria psicanalítica como ferramenta que sustenta nossa discussão sobre a profissão docente, é possível formular que as dificuldades intrínsecas a este processo, encontram-se diretamente relacionadas à questão do *recalcado* ou, como nos alerta Lajonquière (2001), *o retorno disfarçado daquilo do qual nada queremos saber, apesar das nossas boas intenções* (p.48).

Para entender melhor essa afirmativa, um retorno à descoberta freudiana dos processos psíquicos inconscientes se faz necessário, uma vez que sua perspectiva de sujeito diverge das de outras ciências humanas. Isto, pois:

(...) o sujeito do inconsciente ou sujeito do desejo, que surge na vivência conflituosa do Complexo de Édipo é, paradoxalmente, aquele que revela a

questão da cultura e que a remete em causa, permanentemente, em virtude de seu estatuto de falta-a-ser, sintoma vivo da cultura (ALMEIDA, 2001, p.3).

Ademais, complementam Amâncio e Mitsumori (2005):

O sujeito de que se trata, em psicanálise, nada tem a ver com a noção de indivíduo tal como a maior parte das correntes da filosofia ou da psicologia: um ser indiviso que poderia, a partir do pensamento, caminhar para um progressivo conhecimento e controle de si e do mundo. Para a Psicanálise, esse sujeito é, ao contrário, marcado por uma divisão constitutiva que o leva a um radical desconhecimento de si mesmo. O que o leva a ações e ditos incoerentes, incongruentes, a dizer o que não pensou, a fazer o que não gostaria (p.105).

Freud (1914), em *Sobre o Narcisismo: uma introdução*, assinala que a educação que os pais oferecem aos seus filhos não se preocupa unicamente com o bem da criança, isto porque suas intenções não são assim tão “puras”. A criança representa um objeto de compensação narcísica, uma vez que ocupa um lugar no desejo dos pais. Nesse sentido, Freud (1914) faz um alerta:

se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos notaremos uma revivescência e reprodução de seu próprio narcisismo que há muito abandonaram.(...) Assim eles se acham sob a compulsão de atribuir todas as perfeições ao filho – o que uma observação sóbria não permitiria – e de ocultar todas as deficiências dele. Trata-se de “sua majestade o Bebê”, como outrora imaginavam (p.107-108).

De acordo com essa hipótese, nada queremos saber daquilo que é diferente de nós, que foge à norma idealizada, uma vez que nos causa repulsa. A partir do diferente, nos deparamos com aquilo que supomos ser diferente de nós mesmos. Assim, a presença de alunos ou professores que não atendam à fantasia idealizada, promoveria algo semelhante ao que produz um selvagem – precisamos eliminar a maior parte possível de sua selvageria e de torná-lo “civilizado”, de acordo com nossas concepções civilizatórias.

Adicionada a uma perspectiva de rejeição àquilo que não foi idealizado, encontramos na escola as conhecidas atitudes discriminatórias, que procuram manter à distância tudo aquilo que diverge da norma. Parece ser muito mais cômodo ao professor ter em sua sala uma massa homogênea de alunos arrumados, limpos, obedientes e sem, aparentemente, nenhum “defeito”, por exemplo.

O outro, estranho e familiar, é visto como alguém que nos priva de algo e não como um semelhante, com quem possamos nos identificar. Aquele que é estranho faz retornar tudo o que foi deixado, ou alienado, para a organização de um desejo coletivo de se estar junto. Trata-se, portanto, de um corpo desejante não mais individual, mas social. Estranho é aquele que nos provoca uma inquietante perturbação e que, de algum modo, nos faz sentir, ao menos uma ou outra vez, sem que saibamos dizer o porquê, certo *mal-estar* de vivermos em civilização.

Fundamentalmente, o estranho tem a ver com o desconhecido que somos nós, para nós mesmos. Sua presença está fadada a ser apenas sentida. Por princípio lógico, o estranho jamais é assimilável. Repudiamos, desejamos intensamente e odiamos sem medida ou, finalmente, empenhamo-nos em torná-lo membro familiar no espaço tranquilizador e fraterno da norma, tentando fazer com que ele se adapte a ela.

Isso ocorre, por exemplo, nos cursos de formação de professores que insistem em trabalhar na perspectiva da homogeneização dos profissionais formados, bem como dos procedimentos que devem ser adotados em sala de aula. Isso tudo ocorre sem que se queira saber o que levou aquele sujeito à escolha pela profissão.

Aluno ideal é aquele que atende aos ideais pré-concebidos pelos professores e demais membros da escola e da sociedade. Todos os demais, são

marginalizados pelo rótulo da anormalidade, que isola e adocece. Professor ideal é aquele que sabe utilizar os métodos e técnicas de ensino ou aquele que acolhe e cuida de seus alunos, assumindo uma posição de *maternagem*, conforme critica Kupfer (2009).

Para a psicanálise, prazer e desprazer andam juntos. A conquista inclui certo desconforto. E isso é efeito da impossibilidade fundante de sermos completos. Estamos fadados a uma errância permanente. Desse modo, é sempre produtivo conhecermos, nos limites do possível, esse território estrangeiro, que somos nós, para nós mesmos.

A promessa da educação, laços de identidade e pertencimento

Para Lajonquière (1999) a promessa da educação é da de que a criança, ao se apropriar de conhecimentos próprios dos adultos, poderá vir a sê-lo. Portanto, educar supõe uma falta na criança e, através do ato educativo, ela é introduzida na cadeia desejante, o que permite que ela circule na sociedade como um semelhante.

Importante esclarecer que a criança, da qual trata a psicanálise,

[...] não está separada do adulto (...) a criança do inconsciente nasce da sexualidade (inconsciente) desse outro – não apenas porque ele a gera, mas porque a acolhe desviando-a do seu destino biológico, pervertendo sua natureza e implantando-lhe a pulsão, iniciando-a na sua sexualidade / sensibilidade, numa palavra: seduzindo-a (BACHA, 2002, p.68).

Neste sentido, Bacha (2002), retomando Freud, afirma que o ser humano nasce de um homem e de uma mulher e numa condição designada *desamparo biológico*; o bebê encontra-se, nesse momento, em uma situação extrema de dependência *da mediação de um adulto para satisfazer suas necessidades de*

sobrevivência. Entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou sua sexualidade inconsciente. Nas origens da nossa humanidade, uma esfomeada de amor oferece o seio para apagar nossa fome de leite. Nesse circuito, a mãe alimenta seu bebê e o introduz nos prazeres e angústias da sexualidade, também alimentando-se daquilo que projetou nele (p.69).

Apesar de a divisão subjetiva e o mal-estar na cultura colocarem diante dos olhos a (im) possibilidade da educação ideal, de perfeição narcísica, o ato educativo é responsável por uma mudança de posição do sujeito frente à castração.

Não é de satisfação que se trata a educação, mas de um posicionamento do educador diante do sujeito que aprende (primeiro, precisa olhar para si mesmo e descobrir as suas próprias aprendizagens, desejos e necessidades). O ato educativo se dá a partir do confronto entre subjetividades e não de uma ecolalia, de estratégias mais ou menos adequadas para abordar o aluno ou o professor tomados como objetos do espaço “educativo”.

Trata-se de romper com o percurso da história de mera aplicação de diferentes discursos no campo educativo para que o educador, tomando as rédeas de sua empreitada, possa, por sua própria autorização, ensinar os que vieram depois dele e colocar cada aluno nos trilhos da cadeia desejante que nos subjetiva e nos filia à humanidade. Aqui, cabe-nos questionar: será por isso que muitos de nós, educadores, não suportamos o ato educativo e dele desistimos? Isso porque, se retomarmos as nossas próprias trajetórias de vida escolar, vamos perceber que, na maioria das vezes, seja histórica ou constitutivamente, ocupamos o lugar de objetos e não de sujeito do ato educativo. Como saber, agora, como profissionais, qual seria o lugar de sujeito?

No intuito de tentarmos compreender como se dá a relação identitária do professor com sua profissão, bem como do estabelecimento dos laços de pertencimento (ou não) com seu ofício, recorreremos às nossas origens.

Freud (1901/1904) considerou as lembranças da infância um tema de enorme relevância em todos os seus estudos. Em *Lembranças Encobridoras*, ele salienta a pouca importância dada às lembranças dos primeiros anos de vida, afirmando que *é perfeitamente possível que o esquecimento da infância nos possa fornecer a chave para o entendimento das amnésias que, segundo suas descobertas, estão na base da formação de todos os sintomas neuróticos (p.55).*

Em nossa investigação, ratificamos a importância das marcas primordiais no processo de constituição psíquica da criança e, conseqüentemente, na vida adulta, uma vez que estas inscrições não se apagam. Por meio da escrita de suas trajetórias de vida escolar, os professores pesquisados podem revisitar sua infância e narrar aquilo que ainda permanece na lembrança.

De acordo com Freud (1917), podemos explicar o significado de lembranças da primeira infância a partir da própria recordação à qual ela dá prioridade, *aquela que relata em primeiro lugar, com a qual introduz a história da sua vida, vem a ser a mais importante, a única que contém a chave das páginas secretas da sua mente (p.160-161).*

Ao narrar um de seus casos clínicos, Freud (1917) esclarece que *quando, na análise, duas coisas são trazidas uma imediatamente após a outra, como de um só fôlego, temos que interpretar essa proximidade como uma conexão de pensamento (p.165).* Em outros casos, é possível perceber aquilo que mais marcou a trajetória de vida a partir da ausência ou omissão, ou ainda esquecimento, daquilo que aconteceu no início da infância e, até mesmo, na adolescência.

Freud (1901) esclarece que o esquecimento temporário de nomes próprios:

o esquecimento de nomes, acompanhado por uma ilusão de memória, ocorre com frequência incomum [...]. Quase todas as vezes em que pude observar esse fenômeno em mim mesmo, pude também explicá-lo [...] como motivado pelo recalçamento (p. 23).

Ele afirma, também, que essas predisposições são indispensáveis para possibilitar ao elemento recalçado apoderar-se, por associação, do nome esquecido, arrastando-o consigo para o recalçamento. A dificuldade de vivenciar novamente aquela sensação que havia ficado no passado, reprimida com a função primeira de evitar a revivescência do sofrimento, do desprazer, conforme ratifica Freud (1901):

quando analiso os casos de esquecimento de nomes observo em mim mesmo, quase sempre descubro que o nome retido se relaciona com um tema que me é de grande importância pessoal e que é capaz de evocar em mim afetos intensos e quase sempre penosos (p.36).

Freud (1901) assevera que, não demora muito, os motivos da lembrança 'esquecida' são descobertos, tornando compreensíveis a distorção e o deslocamento da experiência vivenciada; em concomitância, Freud (1901) afirma *que esses erros na recordação não podem ser causados simplesmente por uma memória traiçoeira (p.56)*. Trata-se de lembranças encobridoras. Ao tentar entender o porquê dessas recordações não se apagarem e resistirem ao passar do tempo, Freud (1917) esclarece que, para que essas lembranças possam ser apreciadas, seria necessário um trabalho de interpretação (leia-se: análise pessoal).

Essa interpretação mostrava que seu conteúdo exigia ser substituído por qualquer outro conteúdo, ou revelava que essas lembranças relacionavam-se com outras experiências inequivocamente importantes e que haviam surgido em seu lugar com aquilo que conhecemos por lembranças encobridoras (p.160).

Para Freud (1917), essas recordações não devem ser desprezadas. E complementa dizendo que podemos conjecturar que aquilo que a memória preserva é o elemento mais significativo em todo o período da vida, quer houvesse tido tal importância na época, quer tivesse adquirido importância subsequente por influência de eventos posteriores (p.160).

Aqui, vale recordarmos a afirmação de Cordié (1996), quando fala da demanda dos pais em relação ao futuro dos filhos:

A criancinha ouve bem cedo a demanda que lhe é feita: ela deve aprender, ela deve ser bem-sucedida. Desde a pré-escola, alguns pais se inquietam com as performances intelectuais de seus filhos e com suas possibilidades de sucesso [...] A criança percebe muito bem que ela tem de responder a uma expectativa (p. 23-24).

Cordié (1996) salienta que, à época da dissolução do Complexo de Édipo, se a criança não consegue descolar-se de sua ligação com sua mãe, permanece numa relação de dependência sujeito-objeto, Este processo de separação representa *um doloroso trabalho psíquico de remanejamento das posições subjetivas*. Em vez de ser *objeto que satisfaz o Outro*, a criança deve se tornar um *sujeito por inteiro*. Passa, então, *do status de objeto, que satisfaz o Outro, para o de sujeito desejante, capaz de fazer suas próprias escolhas* (p.28).

Entretanto, alguns pais, mesmo depois de ter os filhos crescidos, continuam projetando seus ideais narcísicos neles, não suportando a ideia de que eles construam sua própria história. Ao analisarmos as memórias educativas nos professores nesta investigação, pretendemos buscar estas marcas de infância, marcas constitutivas dos educadores, que ficam registradas em suas lembranças, interferindo em suas escolhas e atitudes por toda a vida, inclusive em sua profissão.

Em publicação recente, Kupfer (2009) escreve sobre as posições que professor e aluno podem ocupar na sala de aula. No texto, a autora afirma que a relação que se estabelece entre uma mãe e seu bebê revela-se, essencialmente *dual e narcísica*, uma vez que *a mãe toma o seu bebe como um objeto capaz de lhe proporcionar um ganho narcísico de extrema importância. Ao olhar para o bebê, imagina que nele se encontra o que lhe faltava, e que, finalmente, encontrou o objeto de sua realização.*(p.21).

De outro modo, na sua perspectiva, a autora lembra que o recém nascido seduz-se pela imagem materna. Assim, *mãe e bebê se completam, de forma narcísica, ilusória, mas absolutamente essencial e organizadora para o bebê.* Através deste vínculo primordial instala-se, apregoa a autora, *a subjetividade da criança.*(p.21).

Compreender este processo de constituição nos ajuda, como pesquisadores, a entender alguns dos aspectos que estão envolvidos na escolha profissional. Kupfer (2009, p. 21) acrescenta que,

Em nossas histórias de vida, houve um momento em que tivemos de nos perceber faltosos, e faltosos de forma estrutural: uma falta impossível de ser preenchida. Esta falta, porém, marca a constituição do psiquismo, da subjetividade. A orientação da produção de todo o nosso trabalho, a direção para tudo o que for feito na vida, será uma tentativa de se haver com esta marca, esta falta. E só há desejo, porque existe falta.

Assim, alimentando-nos com a ilusão de que seremos completos e de atingiremos, no contexto educativo e da escolha profissional, todas as metas traçadas. Ledo engano. Se considerarmos nossos primórdios, não há como controlar o incontrolável. O que nos resta é aprender a lidar com aquilo que é da ordem do possível, do real, abandonando, por vezes, as ilusões de completude que sustentam

nossas escolhas e posturas profissionais. Pretendemos, aqui, acrescentar ainda uma discussão acerca dos efeitos desses laços primordiais na escolha profissional, na desistência e/ou implicação com a profissão.

Todavia, de acordo com Kupfer (2009), as ilusões são necessárias para que haja algum alívio diante das angústias que o professor vive em sala de aula e com a sua própria escolha profissional. Trata-se de *um desejo impossível de se tornar realidade, mas importante de ser alimentado, de modo que possam promover avanços para os sujeitos e para a humanidade.*(p.22).

A mesma autora, retomando a relação mãe-bebê, lembra que esta está mergulhada na perspectiva amorosa, uma relação de sedução, que promete a satisfação total dos desejos, que promete o prazer completo. Assim, nós, adultos, passamos a vida inteira “em busca da nossa outra metade”, a fim de reviver esta sensação de completude primordial.

Neste tipo de relação, está implícita uma demanda de reconhecimento [...]. Esta demanda de reconhecimento também tem suas origens na relação entre mãe e bebê e reaparece na relação amorosa na forma de um pedido de reconhecimento de nossa excelência, de nossa capacidade de amar. (p.22)

De outro modo, transpondo para a sala de aula, e a partir desta relação primeira que vivenciamos, a autora nos propõe pensarmos, também, nas marcas que constituem a relação entre professor e aluno, afirmando que, seja qual for a relação que estabelecamos com o outro, ela demandará amor e reconhecimento, isto é, pressupõe-se que esteja *implícito um pedido de que o outro me reconheça em minha própria existência e que afirme minha presença no mundo.*(KUPFER, 2009, p.23).

Se nos voltarmos para as promessas da educação, das garantias de aprendizagem e de satisfação, perceberemos a marca da ilusão ai presente o tempo todo. Para Kupfer (2009), a ilusão, na relação educativa, busca

desconhecer a angústia que a falta produz, ou seja, a relação fundada no narcisismo e na sedução não pode ser a base da aprendizagem e do conhecimento. O amor nos leva mais ao desconhecimento do que ao aprendizado, e, portanto, uma ideia antiga de que o amor é fundamental para o ensino pode ser questionada. [...] Se o professor reduzir seu trabalho a esse âmbito, estará diante de uma situação perigosa de sedução, ilusão e de desconhecimento (p.23).

O professor que escolhe o exercício da sua função, portanto, não pode sustentá-lo apenas no discurso amoroso e ilusório; ao contrário, necessitará da construção de competências profissionais que possam conduzir o trabalho na sala de aula. Do contrário, ele correrá o risco de acabar exercendo a função de mãe e não de professor, que tudo acolhe, tudo aceita e tudo permite. A função essencial do seu trabalho, que é a escolarização, ficará em segundo plano, tal como observamos, muitas vezes, em nossas experiências pedagógicas, ao longo da carreira.

A relação identitária com a profissão nos parece, a partir dessas reflexões teóricas, que perpassa, a começar pela escolha pela própria profissão. Aqui, caberá uma discussão mais aprofundada, onde abordaremos a questão da constituição da subjetividade como guia condutora que, supostamente, sustentará o processo de reconhecimento e valorização deste profissional.

Para Carretero e Farah (2002, p. 70), *quando Freud nos endereça a pergunta 'sou filho de quem?', remete à questão do pertencimento social, como a inclusão em um grupo – a comunidade científica de Viena – no caso de Freud. No caso do professor, por analogia, refere-se ao pertencimento à própria profissão, como marca de identidade.*

Ao tratarmos do processo identitário, recorreremos, inicialmente a Roudinesco e Plon (1998, p.363) para que possamos compreender o conceito de identificação, empregado na psicanálise, para *designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma, assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam*. Mezan (1988), em complementaridade, afirma que a ideia primordial é a de que o sujeito é constituído por um conjunto de identificações com o Outro, o qual o constitui. Nesse processo de busca identitária, o sujeito, assim, procura se orientar e encontrar um lugar para o seu desejo no mundo; esse movimento é o que nos define a nossa singularidade.

Mezan (1988, p.254) assegura que a identidade remete à sensação subjetiva de que 'eu sou eu', isto é, de que algo permanente subjaz os diversos momentos de minha existência. Desse modo, as identidades podem servir de referência aos movimentos pulsionais e a elementos de reconhecimento que possam permitir, concomitantemente, afirmar tanto o que é singular em nós, como nossas diferenças; numa outra vertente, o outro pode representar um interlocutor privilegiado, o qual nos coloca diante da familiaridade imprescindível para que consigamos fazer circular nossas fantasias e a realização dos nossos desejos.

Ceccarelli (1999, p. 37) assegura que, em detrimento do conceito de identidade não ser conceituado explicitamente por Freud, este é utilizado, com frequência, na clínica, onde fala-se em *problemas de identidade, sentimento de identidade, perda de identidade*.

O mesmo autor apresenta um conceito de identidade, compreensível no aporte psicanalítico, como *o resultado consciente dos processos inconscientes de identificação e se traduz pelo fantasma de uma síntese pontual que o sujeito é*

obrigado a fazer quando ele diz 'eu' (CECCARELLI, 1999, p.37). Ou seja, o processo de constituição da nossa identidade permanece, incessante, à medida que vivemos, efetuamos trocas simbólicas e buscamos no outro a completude imaginária, pela via da fantasia.

Com o intuito de compreendermos as relações entre os processos psíquicos e a vida do adulto (que trabalha), não há como ignorar as marcas históricas da infância desses sujeitos. De acordo com Dejours (1996), desde a mais tenra idade, a criança faz seus primeiros contatos com as questões do trabalho, com as experiências de seus pais; isto significa que a escolha profissional não se dá de forma imediata unicamente na vida adulta.

Para Pellegrino (1987, p. 56), a escolha da profissão demanda que o homem arque *com direitos e deveres no pacto social, oferecendo seu trabalho em troca e esperando ser reconhecido socialmente. Pelo reconhecimento do outro, busca sua identidade*. Sendo assim, um sujeito que opta pela profissão docente, busca não apenas o reconhecimento familiar, uma vez que já não lhe basta ancorar-se apenas nos ideais infantis; a necessidade de reconhecimento, neste caso, ultrapassa o que lhe é familiar (figuras parentais) e passa para o estranho (social), na busca de um lugar a ocupar. Há, aqui, uma procura não apenas por uma profissão, mas pelo reconhecimento social de sua escolha.

Desse modo, assegura Moraes (2015, p. 99), o processo de reconhecimento do nosso lugar social representa, prioritariamente, *nos percebermos e nos reconhecermos dentro dele*, uma vez que lugar *não se limita apenas à questão física*, mas, de modo fundamental, engloba *também a maneira como construímos nossas relações de pertencimento*. Isto é, *a essência de sermos reconhecidos pelo que de fato somos*, é o que perdura e nos move cotidianamente.

Podemos entender, então, que a relação de pertencimento com nossa profissão se dá na medida que nos encontramos com as nossas próprias escolhas, compreendendo que estas não estão mais alienadas aos desejos das figuras parentais, mas fazem parte de um movimento singular no qual nos identificamos e nos reconhecemos enquanto autores dessa história, o que inclui a profissão que exercemos.

CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse capítulo apresentaremos os elementos metodológicos que organizam essa pesquisa. Inicialmente, apresentamos a opção metodológica; em seguida, o local, os sujeitos e os instrumentos para obtenção dos dados. Para finalizar, trazemos a trajetória da pesquisa, detalhando como se deu o processo de investigação em campo.

4.1 Delineamento da Pesquisa

Considerando o nível de complexidade do objeto proposto para estudo, bem como os aspectos subjetivos inerentes a ele, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para tanto, o aporte teórico escolhido foi o psicanalítico, sobretudo o freudiano.

Em relação à interface educação-psicanálise, Freud (1925), no Prefácio à *Juventude Desorientada* de Aichhorn, lembra que [...] *o trabalho da educação é algo sui generis: não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela (p. 342)*; de modo que, reiteramos essa preocupação, quando optamos pela Psicanálise como uma possibilidade de leitura e sustentação deste trabalho acadêmico, não como uma substituta de outras vertentes teóricas e menos ainda da própria Educação, conforme o próprio Freud (1925) assevera:

A psicanálise pode ser convocada pela educação como meio auxiliar de lidar com uma criança, porém não constitui um substituto apropriado para a educação. Tal substituição não só é impossível em fundamentos práticos, como também deve ser desaconselhada por razões teóricas (p.342).

Com efeito, por não atendermos às exigências de formação e atitude específicas de um analista, não é nossa pretensão levar o divã para a escola ou promover sessões terapêuticas; ainda que esse efeito seja imprevisível. Entretanto, procuramos nos aproximar da teoria psicanalítica, em especial na concepção dos dispositivos utilizados nesta investigação; também atendendo a outra orientação freudiana, quando ele apregoa que *sem as exigências, algo diferente da análise tem de ser utilizado, embora algo que seja uníssono com a análise em seu intuito* (FREUD, 1925, p. 342-343).

No tocante à abordagem qualitativa, Chizzotti (1995) esclarece que esta considera uma *relação dinâmica [...] e de interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito*. Dessa maneira, o conhecimento não se traduz em dados isolados, apenas conectados pela teoria; pelo contrário, o sujeito-observador é parte integrante do processo de investigação. Ademais, *o objeto não é um dado inerte ou neutro; pois contempla inúmeros significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações* (p.79).

Consideramos, assim, essa perspectiva absolutamente coerente com a relevância que dispensamos, durante toda esta investigação, às subjetividades da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa; bem como, a comunicação pesquisadora-campo de pesquisa-sujeito contemplada pelo método qualitativo.

Importante elucidar que os conhecimentos psicanalíticos podem ser aplicados a quaisquer áreas do conhecimento, sem que estejamos aplicando seu método. Isto significa que a presente pesquisa não teve a intenção de realizar análise com seus sujeitos, conforme ratifica Celes (2000):

É na prática analítica onde ocorre a observação primeira e sua riqueza. É a prática que se dá a observar e é ela que se abre à observação, constitui-se na seta, na indicação do caminho da observação, mesmo quando esta extrapola, *stricto sensu*, a prática analítica, como acontece, por exemplo, nas psicanálises de obras de artes, cultura, etc., práticas estas outras que Freud mesmo deu início e que fizeram romper os limites inicialmente previsíveis da psicanálise (CELES, 2000, p.15-16).

Esta afirmação corrobora a orientação desta pesquisa, ao tempo em que solicita o esclarecimento de que uma investigação, balizada pela psicanálise, deve ser conduzida pelos princípios que a caracterizam, quais sejam: *atenção livremente flutuante e associação livre* (CELES, 2000, p.14). Logo, todos os discursos dos sujeitos pesquisados, ditos e não-ditos, serão tomados com o mesmo valor, sem pré-conceitos, não havendo hipóteses *a priori* ou generalizações. Em todos os dispositivos elaborados respeitamos e valorizamos os elementos de singularidade e alteridade dos envolvidos.

Sendo assim, no percurso desta pesquisa a procura pela verdade dos sujeitos será guiada por aquilo que, supostamente, não estará presente, *algo da ordem do equívoco, do erro*; conforme reafirma Garcia-Roza (2005):

A verdade se insinua não a partir do caráter formalizado do discurso, mas, precisamente, quando o discurso falha, quando é atropelado e violentado por um outro discurso que provoca, no primeiro, lacunas – os não tão adequadamente denominados atos falhos (GARCIA-ROZA, 2005,p.20).

Não haverá busca por respostas prontas, nem por soluções milagrosas para os problemas narrados pelos professores; isto porque, conforme o próprio Freud (1937) esclarece, em *Análise Terminável e Interminável*, quando afirma que o método psicanalítico não busca apenas um objeto determinado ou algo a ser concluído, pois se caracteriza como um ato processual, uma contínua *abertura para o devir*. Ou seja, trataremos, aqui, de um processo investigativo não conclusivo.

Quanto aos critérios de legitimação, ressaltamos o rigor na condução da investigação, a heterogeneidade dos dispositivos elaborados para a aquisição das informações e os limites subjetivos existentes na relação sujeitos-pesquisadora, tais como: profissionalismo, sensibilidade e ética (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Considerando a quebra das barreiras disciplinares, o que não significa, em absoluto, ecletismo teórico, optamos por não delimitar esta pesquisa em classificações específicas, tais como: estudo de caso, pesquisa-ação, participante, dentre outras; por entendermos que este enquadramento seria incoerente com uma proposta em que a pesquisadora não se situa como elemento neutro ou indiferente ao objeto escolhido para estudo.

Podemos afirmar, portanto, que se trata de uma pesquisa sustentada pela leitura psicanalítica e orientada para o sujeito e para a análise de uma particularidade inerente ao ato educativo e expressa pelos sujeitos. Nesse sentido, Flick (2004) esclarece que *a realidade estudada não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes atores (p.43)*.

4.2 Local de Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola da rede regular de ensino público do Distrito Federal, localizada na Asa Norte, em Brasília.

A partir do acesso que tivemos ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola – cuja localização encontra-se nas referências desse trabalho -, pudemos descrever sua estrutura, histórico e objetivos. A unidade de ensino é uma Escola Classe e foi inaugurada em 04 de abril de 1978, tendo iniciado suas atividades escolares em 01 de fevereiro de 1978.

De acordo com o PPP, a escola já passou por inúmeros problemas de ordem estrutural, até a última reforma de grande porte realizada em 2005. Desde então, a unidade vem conseguindo a sua manutenção através de projetos em parceria com a comunidade e também com ajudas específicas de verbas governamentais e do exército brasileiro.

Em 2010, a escola passou a atender somente um segmento: do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com a chegada de alunos mais novos, a partir dos 6 anos de idade, a escola afirma ter adotado medidas mais cuidadosas para evitar acidentes, redobrou a supervisão no recreio e incluiu jogos pedagógicos que atendessem aos pequenos. Em 2014, a escola atendeu a um total de 324 alunos, distribuídos em oito turmas no matutino e outras oito no vespertino.

A equipe profissional está composta de: diretora, vice diretora e chefe de secretaria; duas coordenadoras pedagógicas; vinte e três professores; seis servidores e cinco terceirizados, que cuidam especificamente da limpeza e merenda.

Também em 2010, a escola, em consonância com as políticas públicas de educação, iniciou a Escola Integral. Apesar do espaço físico limitado, ofereceu período integral para alunos do 3º ano, ampliando assim sua permanência na escola e melhorando o aprendizado dos alunos. A partir de 2011, outra novidade foi a criação de uma Classe Especial para atender à demanda de alunos com deficiências múltiplas da rede pública de ensino. A Classe Especial foi acolhida pela comunidade escolar e, desde então, em parceria com a Sala de Recursos e a monitora da Secretaria de Educação, são desenvolvidos trabalhos significativos para essas crianças.

A escola possui uma boa estrutura física, contemplando: Direção, Vice-Direção e Supervisão Pedagógica, Secretaria, Sala dos Professores e sala de

reunião pedagógica; oito salas de aula, uma sala de Altas Habilidades, uma sala para o atendimento do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), banheiros, inclusive um com adaptação para alunos com deficiência, sendo um externo e outro interno, sala e banheiro para os servidores, sala de leitura e videoteca, sala da Supervisão Administrativa, sala de Recursos, sala de informática, mecanografia, uma reprografia com duas copiadoras, possuindo encadernadora e plastificadora adquiridas com os recursos do PDDE.

A escola possui, ainda, 10 computadores e 04 impressoras, uma TV de 29', um aparelho de DVD, e um aparelho de som, em cada sala de aula; um acervo diversificado de DVD's, que é disponibilizado para o professor de acordo com as suas necessidades. Todas as salas têm quadro branco e também quadro negro.

A Sala de Leitura está equipada com um computador, mapas, várias coleções de livros didáticos e paradidáticos, além de muitos gibis. De acordo com o PPP, todos são apropriados e utilizados conforme a necessidade de cada professor.

Em 2010, a escola adquiriu, com recursos da Secretaria de Educação do Distrito Federal, jogos pedagógicos, bolas de espirobol e um pimbolim, mesa de ping-pong que são utilizados no recreio dirigido. Para as festividades, contam com aparelho e mesa de som, telão, microfones, e dois aparelhos de data show.

As salas dos professores e coordenação estão equipadas com dois computadores e uma impressora para uso exclusivo dos professores. Na Sala de Informática há 18 computadores oriundos do Programa Pro-Informática (PROINFO), destinados para os alunos. Todavia, de acordo com o PPP, esses computadores ainda não estão sendo utilizados, devido à falta de recursos humanos para a sala de informática.

A escolha da escola se deu pela disponibilidade em receber a pesquisa, bem como por fazer parte da rede pública de ensino e atender aos anos iniciais da educação básica, o que atendia às necessidades desta investigação. Ademais, a escola possui parceria com a Faculdade de Educação da UnB para pesquisas e projetos, o que facilitou o nosso acesso.

4.3 Sujeitos de Pesquisa

Os professores participantes da pesquisa foram, inicialmente, quinze (15), que participaram do Projeto – Curso de Extensão - oferecido no início da pesquisa, dentre os quais analisamos as memórias educativas e as entrevistas de seis professoras e de outras cinco, apenas a memória, uma vez que, por conta de licenças de saúde e mudança de escola, durante a pesquisa, não puderam contribuir com a entrevista. Também, realizamos entrevista com a diretora da unidade escolar, a fim de obtermos dados adicionais relativos à escola, sua clientela, relação com os professores e familiares, bem como suas percepções acerca de questões que também foram tratadas com os demais professores. Todos os sujeitos participantes assinaram o Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento (ANEXO A).

Os professores foram escolhidos para a pesquisa por sua disponibilidade, por terem participado do curso oferecido durante o Projeto IV, o qual abordou questões que trataremos nesta pesquisa (conforme explicaremos mais adiante), bem como por atuarem na educação básica há mais de cinco anos, em especial, na escola pública.

Todos os professores, participantes da investigação, possuem nível superior, na área das Licenciaturas e pós-graduação. Assim, também, trabalham na educação básica (há mais de 15 anos) o que lhes imputou a autoridade de falar

sobre as mudanças pelas quais a profissão passou nas últimas décadas, já que eles tiveram sua formação inicial em épocas históricas diferentes daquela em que vivemos.

De antemão, esclarecemos que todos os participantes terão suas identidades preservadas, mantendo assim o sigilo da pesquisa. Ao longo da análise de dados serão identificados como professor A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K ou L.

4.4 Instrumentos de Pesquisa

É característica de uma pesquisa com abordagem qualitativa, assegura Alves-Mazzoti (2002), o uso de uma grande variedade de procedimentos e instrumentos, aqui denominados dispositivos, para a aquisição dos dados. Chizzotti (1995) ratifica que uma pesquisa, como a que se apresenta, deve mobilizar *a acuidade inventiva dos pesquisados, sua habilidade artesanal e sua perspicácia* na elaboração metodológica, sempre coerente com o objeto de estudo e o aporte teórico escolhidos (p.85).

Atendendo a esta premissa e à demanda subjetiva do objeto de pesquisa, foram escolhidos os seguintes dispositivos principais para a investigação: memória educativa e entrevista semiestruturada.

Memória Educativa: considerado também como um dispositivo de leitura, os relatos escritos das trajetórias de vida escolar dos sujeitos de pesquisa – professores – terão as seguintes intenções: reconhecer as implicações pessoais, marcas constitutivas, escolhas profissionais bem como das possíveis influências de acontecimentos constitutivos na atuação docente no ambiente escolar; fomentar nos

sujeitos uma possível re-leitura das suas historicidades, oportunizada pela escrita. O roteiro orientador encontra-se disponível no Apêndice A.

Entrevista Semi-Estruturada: para este dispositivo utilizamos a concepção de entrevista semiestruturada, por não ter um roteiro fechado. Elaboramos algumas questões orientadoras, mas que possibilitaram aos professores um movimento reflexivo diante do que foi indagado, garantindo-lhe a oportunidade de discordar, modificar ou reconstruir sua fala. Foi aplicada a seis dos participantes da pesquisa, com os seguintes objetivos: esclarecer aspectos obscuros ou duvidosos, remanescentes após a leitura da Memória Educação; compreender, de forma mais específica, de que maneira os sujeitos de pesquisa lidam com a sua escolha profissional, com a educação, a escola e com as dificuldades inerentes ao ato educativo. O roteiro orientador encontra-se no Apêndice B.

Além desses dispositivos principais, utilizamos dispositivos técnicos complementares, quais sejam:

Análise de Documentos – tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola e a documentos oficiais consultados via meio eletrônico, no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal (<http://sumtec.se.df.gov.br>). Este dispositivo teve como objetivos: conhecer a história da escola e traçar um perfil físico e de pessoal; conhecer detalhes da proposta pedagógica que orienta o trabalho dos sujeitos de pesquisa; o que nos ajudou a compreender a relação dos professores com a escola e seu trabalho.

Notas de Campo – anotações feitas em diário após todos os contatos com a escola, a diretora, os professores, com a finalidade de não esquecer de detalhes que não somos capazes de registrar e gravar por muito tempo. Assim, também, as notas nos serviram para a contextualização do ambiente em que foi realizado o curso e aplicadas as entrevistas, as dificuldades encontradas durante o trabalho de campo; dentre outras informações, que foram de extrema valia, especialmente durante a elaboração das análises dos dados.

Franco (2007) ressalta a importância do delineamento da pesquisa a ser realizada, por meio de um planejamento criterioso e detalhado de todo o processo de aquisição e análise das informações. Este cuidado, essencial, garante a coerência, imprescindível, entre aporte teórico, dispositivos, objetos, análise e interpretação dos dados.

A não observância desse passo poderia gerar prejuízos na pesquisa de campo, bem como no levantamento de indicadores temáticos e categorias. O maior risco seria a análise infundada, ou seja, em escolhas que não possuam razões específicas e relacionadas com os objetivos pretendidos pela pesquisa.

4.5 Trajetória da Pesquisa

O início formal dessa pesquisa deu-se através do Curso de Extensão “*O lugar do infantil na formação de professores e alunos das séries iniciais*”, fundamentado na segunda fase do Projeto 4, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, cuja realização ocorreu no primeiro semestre de 2013. O curso foi orientado pela professora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e teve a participação

efetiva de uma aluna da graduação, cujo trabalho de conclusão de curso foi construído a partir dessa experiência, bem como dessa pesquisadora, já interessada em conhecer os professores e suas relações de pertencimento profissional.

A proposta do curso (ANEXO B) justifica-se pela própria concepção e sentido do trabalho acadêmico desenvolvido na universidade, que se inscreve na articulação: ensino, pesquisa e extensão. Assim, reconheceu-se a possibilidade de interlocução entre a disciplina *Inconsciente e Educação*, cursada na graduação e ofertada pela professora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, e o Projeto 4 (Estágio Supervisionado), componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB.

Aos docentes propusemos a apresentação e o aprofundamento do trabalho com a memória educativa e história de vida, no sentido de fomentar a discussão das experiências subjetivas vividas por esses sujeitos e seus laços com a constituição da identidade profissional docente e as possíveis implicações na prática pedagógica. Nesse sentido, utilizamos conceitos provenientes da teoria psicanalítica e da conexão entre Psicanálise e Educação.

Da pesquisa da aluna da graduação, também, participaram crianças, alunos da escola, todas em fase de alfabetização, para as quais foi proposto o estudo pictórico de suas memórias e a compreensão das mesmas através do aporte psicanalítico, à semelhança das preocupações freudianas com a origem (*Ur*), a fim de aprofundarmos a questão da subjetividade/identidade do sujeito infantil.

Os principais objetivos do Curso de Extensão foram: apresentar e aprofundar, teoricamente, o trabalho com a memória educativa e história de vida de professores, atuantes e/ou em formação, no sentido de reconhecer a importância das experiências subjetivas vividas pelo sujeito e seus laços com a constituição da

identidade profissional docente; reconhecer os desafios enfrentados nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, no âmbito da formação docente e as possíveis implicações na prática pedagógica e compartilhar a possível conexão Psicanálise e Educação e suas implicações no campo da arte.

Este último objetivo tomado como objeto de estudo pela aluna da graduação, que aqui seja nomeada de T.R. por questões de sigilo, o que se configurou no Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: *O lugar do infantil na formação de professores e alunos nas séries iniciais*.

Na produção da referida aluna, os objetivos foram: reconhecer a importância do lugar do infantil nas experiências vividas pelos sujeitos e na constituição das identidades e subjetividades do Ser professor e Ser aluno; ressaltar a importância da figura do infantil na constituição do sujeito na perspectiva psicanalítica; apresentar e aprofundar o trabalho com a memória educativa e história de vida dos professores e alunos ressaltando a dimensão do infantil e apontar as possíveis implicações da constituição da subjetividade docente e implicações na prática pedagógica. O trabalho foi realizado na perspectiva dos alunos através dos registros de desenhos e imagens que foram analisadas pela pesquisadora.

Os demais objetivos do curso nos interessaram como catalisadores de um processo de reflexão dos professores escolhidos para essa pesquisa de doutorado, no sentido de que, a partir dos conteúdos abordados e das atividades previstas, teríamos a oportunidade de já perceber como estes profissionais estabeleciam relações com a sua profissão e o seu exercício profissional, fazendo-os perceber o lugar que ocupavam naquele espaço de saber e não saber, que representou o curso.

O curso possibilitou, dentre outros conteúdos, na interface Psicanálise e Educação, a discussão acerca da Memória Educativa, Subjetividade e Identidade Docente, Transferência na sala de aula, Sexualidade Infantil: Complexo de Édipo, Sedução Pedagógica, Afetos e suas implicações em sala de aula, Contação de histórias, representação pictórica e filmes infantis e Confecção da Caixa de Memória. Sendo que os dois últimos conteúdos se restringiram à pesquisa da aluna da graduação, já referida anteriormente.

As atividades foram organizadas em encontros quinzenais, nos dois turnos, matutino e vespertino, com os professores e alunos (no caso da pesquisa específica com os pequenos). No nosso caso, coube a participação de momento de discussão e reflexão com os professores acerca dos conteúdos supracitados.

No total foram sete encontros, além de uma reunião inicial, onde se apresentou a proposta do curso de extensão. Foram contemplados 15 professores, além de quatro encontros com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com dezessete alunos.

Para fins de organização, os professores receberam uma coletânea com os textos base dos conteúdos que seriam ministrados, roteiro para a elaboração da memória educativa, apresentação semanal de slides e atividades para análise e reflexão dos temas estabelecidos.

Durante os encontros, havia a discussão mediada do material fornecido anteriormente e, para sistematizar e propiciar uma reflexão individual sobre os efeitos do estudo teórico e do debate, uma atividade, por escrito, que era entregue no encontro posterior.

A partir do momento em que o curso foi finalizado, passamos a já investigar os nossos sujeitos de pesquisa, tendo em mãos suas produções, em

especial a memória educativa, reveladora de alguns aspectos relevantes para nossa investigação.

Iniciamos a leitura preliminar das memórias, observando o que poderíamos encontrar que revelasse os possíveis laços que aqueles professores já haviam estabelecido (ou não) com a sua escolha profissional. Assim, começaram a emergir dos textos, muitos dos efeitos do curso oferecido, mas também as suas marcas constitutivas, aquilo que os levou àquele lugar e àquela escolha profissional.

Constatamos, naquele momento inicial, a necessidade de uma leitura teórica mais profunda sobre os eixos constitutivos da nossa investigação. Então, retomamos nossos objetivos e procuramos estruturar melhor nosso referencial teórico, a fim de que pudéssemos fundamentar nossos argumentos, bem como o roteiro do outro instrumento de investigação, a entrevista semi estruturada.

CAPÍTULO 5 ANÁLISE DOS DADOS

A psicanálise nos ensina o seguinte: todo sonho possui um sentido; sua singularidade procede das deformações que sofreu a expressão do mesmo; seu absurdo é intencionado e expressa a burla, o insulto e a contradição; sua incoerência é diferente para a interpretação (FREUD, 1973, p. 654).

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de conteúdo foi a opção inicial para análise e interpretação dos dados obtidos. Em consonância com a nossa escolha teórica, optamos pela não definição de categorias *a priori*, a fim de evitar a fragmentação dos resultados.

Bardin (2011) define a análise de conteúdo como um instrumento polimorfo e polifuncional. Segundo ela, esta impõe, ao pesquisador, um prolongamento do período de latência, entre a intuição aleatória a partir de uma leitura inicial dos dados, até a reação interpretativa e compreensiva em sua essência. Sobre este intervalo necessário de tempo, de idas e vindas, entre as informações e a teoria, Bardin (2011) confessa: [...] *gostaria de compreender o que as palavras dos meus clientes – os seus balbucios, silêncios, repetições ou lapsos – são susceptíveis de revelar no seu curso para uma superação das suas angústias (p.27).*

Em pesquisas qualitativas, assegura Bradley (1993), há uma imensa gama de informações que precisam ser quebradas em unidades menores e, em seguida, reagrupadas em categorias que se relacionam entre si de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos. As análises, comparações e inferências que faremos serão conduzidas, principalmente, pelos nossos objetivos e pela nossa capacidade de articular os “achados” com o aporte teórico escolhido para sustentar o trabalho.

Retomando os objetivos propostos para estudo, passaremos a delinear a opção que fizemos para análise e interpretação dos dados obtidos durante a pesquisa, em consonância com a fundamentação teórica que sustentou toda a investigação.

Chizzoti (1995) fala em *corpus qualitativo* de informações, que é proporcionado pelos dispositivos e dados obtidos por meio deles. Segundo o autor, *obtm-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos (p.85).*

Ainda em relação aos dados, o mesmo autor lembra que estes não devem ser tomados de forma isolada, mas sempre considerando o contexto em que ocorreram.

São fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTI, 1995, p. 84).

Atendendo a esta orientação, estivemos e estaremos atentos à constância das manifestações, sua ocasionalidade, frequência, interrupção, fala, silêncio, repetições, equívocos e tudo aquilo que pudesse nos ajudar na identificação do significado manifesto, mas também no latente dos depoimentos escritos e falados.

Outrossim, Freud (1925) encerra o *Prefácio à Juventude Desorientada de Aichhorn* com uma inferência importante tanto para a educação, quanto para aqueles que a fazem, como é o nosso caso:

[...] Se um deles aprendeu a análise por experimentá-la em sua própria pessoa, e está em posição de poder empregá-la em casos fronteiros e mistos, a fim de auxiliá-lo em seu trabalho, obviamente deverá ter o direito de praticar a análise; e não se deve permitir que motivos mesquinhos tentem colocar obstáculos em seu caminho (p. 343).

Apesar desta aparente licença freudiana, questões éticas e teóricas, limitam-nos à análise estrita do conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, utilizando-nos, para tanto, do auxílio de um dos dispositivos da própria análise: a atenção livremente flutuante.

Nesse sentido, recorremos a Franco (2007) que assegura que mesmo que os enunciados pareçam antagônicos, estes devem merecer nossa atenção. Nossa preocupação deve centrar-se, portanto, na relevância teórica das descobertas; isto, pois, um acontecimento puramente descritivo, com função ilustrativa, não possui validade para a nossa intenção de pesquisa.

O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir, de maneira coerente, conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens e que podem estar associados a outros elementos. O pesquisador age como um verdadeiro detetive à procura de vestígios, indícios que podem vir à tona durante o processo de investigação. *A produção de inferências pode ser considerada como a essência da análise de conteúdo, uma vez que confere importância teórica à interpretação dos dados, indo além da mera comparação de resultados (2007, p.26).*

Importante ressaltar que *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, 2007, p. 27). Isto significa que, em especial, o conteúdo oculto das mensagens, suas entrelinhas, mereceram o nosso trabalho de deciframento.

Finalmente, após uma cuidadosa delimitação dos objetivos da pesquisa, da sua sustentação teórica consistente e do conhecimento do material a ser analisado, nosso desafio, após a obtenção de todos os dados, foi a organização da

análise e a definição das categorias, construídas em consonância com o referencial psicanalítico.

5.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após essa etapa, chegamos à definição das categorias de análise. Franco (2007) define a categorização *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)*. Podemos assegurar que esse processo deve ser longo e bastante desafiador para nós, uma vez que sua formulação exigirá constantes idas e vindas à teoria, ao material, além da pressuposição de várias elaborações de categorias iniciais, antes que a versão final seja considerada satisfatória.

Em nosso trabalho de investigação não definimos categorias *a priori*, elas emergiram das falas, dos discursos, do conteúdo das respostas. Nesse processo destacamos todos os significados e sentidos que os sujeitos atribuirão a determinado conceito ou situação, elencando as convergências e divergências presentes. Desse modo, as categorias foram criadas. A partir do conteúdo das falas e escritas, poderemos perceber as diferentes concepções acerca da profissão e de suas implicações na relação de pertencimento e valorização profissional.

De acordo com Franco (2007), a criação de categorias deve, também, atender a alguns requisitos: exclusão mútua; pertinência; objetividade, fidedignidade e produtividade; este último, no sentido do número de inferências produzidas.

Seguindo essas orientações metodológicas, e a partir das leituras preliminares das memórias educativas, os dados nos ajudaram na criação do roteiro

da entrevista semi estruturada; assim, também, revelaram alguns possíveis elementos de análise que serão discutidos nas categorias.

As categorias, que serão discutidas a seguir, foram criadas a partir do cruzamento dos dados entre os escritos da Memória Educativa, da Entrevista Semi Estruturada, bem como dos objetivos traçados para essa investigação.

Assim, criamos quatro categorias de análise, a saber:

- Marcas de Identidade Profissional
- Os Caminhos da Escolha Profissional
- A Busca pelo Reconhecimento Profissional
- Profissão Docente: da fantasia à idealização

No próximo capítulo, discutiremos as categorias de análise, apresentando os dados e articulando-os com o referencial teórico dessa pesquisa.

CAPÍTULO 6 DISCUSSÃO DOS DADOS

A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p.38-39).

Nesse capítulo apresentamos e discutimos as categorias de análise, criadas a partir dos dados e em articulação com o referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

6.1 MARCAS DE IDENTIDADE PROFISSIONAL

A minha primeira série não ficou por menos, porque minha professora alfabetizadora era um anjo. Uma mulher de estatura mediana, morena, de cabelos escuros e cacheados nas pontas (curto), corpo robusto e sorriso doce e largo. Sua voz era muito terna e suave. De uma delicadeza extrema, mas ao mesmo tempo de uma fortaleza invejável. Era assim que via a minha amada tia D, esse era o seu nome. (...) Ensinava-nos com amor e entusiasmo. Nunca perdeu a ternura, nem na hora das broncas (Prof B - Memória Educativa).

Ao longo do referencial teórico desse trabalho acadêmico, discutimos acerca do processo da constituição identitária profissional, buscando entender quais as marcas, inscritas inconscientemente, que foram fundantes na escolha pela profissão docente e sua permanência no exercício profissional.

Freud (1901/1904), em *Lembranças Encobridoras*, critica a ausência ou pouca relevância atribuída às lembranças dos primeiros anos de vida, assegurando que as marcas do infantil estão na base da formação do sujeito. Assim, nossa intenção nessa categoria é a de discutir acerca da importância que essas marcas primordiais possuem na constituição psíquica do professor.

Ainda, conforme Freud (1917), as lembranças da primeira infância, como as relatadas no início dessa categoria pela **Prof. B**, podem ser explicadas a partir de suas próprias recordações, com as quais conta sua própria história. No caso do relato, duas marcas da professora da primeira série: características físicas minuciosas e os elementos afetivos que envolviam sua relação parecem ser constitutivas, já que, na entrevista, a professora nos revelou falar de modo doce com seus alunos e, também, cuidar da sua aparência estética ao ir para a escola trabalhar.

Para Freud (1917, p.160), essas recordações não podem ser desprezadas, uma vez que, segundo ele, o que a memória preserva *é o elemento mais significativo em todo o período da vida (p. 160)*. Estas significativas recordações podem ser percebidas, também, na memória da **Prof. D**:

Minha professora era a esposa do meu primo [...] uma pessoa doce; sempre nos dava lápis coloridos quando acertávamos as continhas ou construíamos uma frase diferente [...]. Na segunda série, era uma freira, ela gostava de lanches diferentes. Minha mãe sempre mandava biscoitos caseiros para os piqueniques, ela sempre sentava junto para ensinar, sua voz era suave e baixa. [...] No final do ano, ela deu uma caneta para cada aluno e tiramos muitas fotos. (**Prof. D – Memória Educativa**)

A identificação com os professores, presentes nas recordações da **Prof. D**, parece estar ligada, aos ganhos que obtinha dos mesmos, a partir de uma percepção de que a relação de ensino pudesse ser tomada como uma mercadoria, em detrimento do valor formativo que o processo educativo deveria ter. Interessante ressaltar que, durante a entrevista com a **Prof. D**, houve o relato de que, hoje, ela reproduz a prática da sua antiga professora, presenteando seus alunos com lápis e borrachas coloridas. Podemos inferir que o valor atribuído ao trabalho pedagógico, inscrito na sua memória, passa pela revivescência do conteúdo infantil.

Os excertos da memória **da professora I** corroboram a afirmativa freudiana, ao assegurar que o conteúdo da memória preserva elementos psíquicos significativos para a nossa constituição subjetiva.

O restante dos meus estudos de primeiro grau (ginásio) eu terminei na cidade onde trabalhava em casa de família. Tive vários professores, mas quem mais me marcou foi minha professora de português, a professora S., ela me estimulava muito, tinha afeto e carinho por mim; nessa época eu gostava muito do português porque gostava da professora (**Prof. I – Memória Educativa**).

Nesse sentido, Ferretti (2004, p.95) afirma que:

Trata-se de reformulações, reedições, retomadas de acontecimentos ocorridos na infância. Esta é uma concepção importante trazida pela psicanálise às concepções sobre o tempo, sobre a memória, sobre o sentido dos acontecimentos. A temporalidade retroativa pressupõe uma temporalidade lógica e não cronológica: o passado é revisitado, não porque se volta cronologicamente a ele, mas porque há uma reformulação ou ratificação dele (FERRETTI, 2004, p.95).

Lembramos, aqui, Lajonquière (2010), quando afirma que o conteúdo infantil são os restos primordiais que nos atravessam, nos constituem e movem as nossas ações, nosso aprendizado e as nossas percepções do mundo e, no caso da **Prof. D**, do valor que atribui ao seu ofício.

Ainda sobre as marcas da infância, estas estiveram muito presentes nas falas e memórias dos professores pesquisados, especialmente quando falavam da influência dos seus pais na escolha profissional, tal como percebemos abaixo:

Eu terminei o curso técnico, fiz o curso normal e [...] já comecei a trabalhar. Na época, eu fui convidada a trabalhar num laboratório que funcionava no Conjunto Nacional [...]. Eu vi que aquilo incomodava muito a minha mãe, porque eu era técnica, né [...]. Então, assim, minha mãe se preocupava muito porque eu logo me especializei na área de bacteriologia e eu acho que aquilo, sabe? Na cabeça dela: 'minha filha mexendo com bactéria, minha filha mexendo com cultura de bactéria' (risos). Meu Deus! [...] Ai, percebi a preocupação dela e achei que não valia a pena investir na área,

se, em contrapartida, minha mãe e meu pai viviam preocupados. **(Prof. D – Entrevista)**

Na tentativa de atender aos desejos parentais, a professora acaba fazendo escolhas que a levam à sala de aula, satisfazendo, assim, não o seu próprio desejo, mas dos seus genitores.

Então, como eu tinha em paralelo feito o curso normal, [...]larguei a área de laboratório e fui convidada para trabalhar numa imobiliária [...]. Fiquei uns dois meses, mas vi que não era a minha praia. Nesse intermeio, eu já tinha feito o concurso da secretaria de educação, não para a área de professora, mas pra área administrativa. [...] Ai, entrei na Secretaria de Educação na área técnica, ai, uma coisa foi puxando a outra. Entrei na faculdade, comecei a fazer o curso de pedagogia e gostei! (risos); me identifiquei e terminei o curso. Fiz o concurso da secretaria. Na primeira vez que fiz, eu passei. Então, tudo foi se encadeando. Para meus pais era mais tranquilo ter uma filha professora, do que ter uma filha na área de laboratório, né?! **(Prof. D – Entrevista)**

Aqui, vale recordarmos a afirmação de Cordié (1996), quando fala da demanda dos pais em relação ao futuro dos filhos, dizendo que aquilo que a criança ouve, desde cedo, como demanda dos pais, representando uma expectativa que deve ser satisfeita.

Mesmo depois de adulta, os pais continuavam dando as diretrizes para a sua vida e profissão – a narrativa da **Prof. D** é da época em que entrou na faculdade e fez a suposta escolha profissional. Ainda hoje, ela continua atendendo a outras idealizações familiares, que se distanciam do que havia planejado para sua vida e carreira. Isso pode ser percebido quando, na entrevista, ela revela o desejo que tinha de ser advogada e não professora.

Não que eu não goste!(fala de forma incisiva) Eu continuo apaixonada pelo que eu faço, eu continuo amando muito as crianças. Pra mim, acordar todo dia é porque eu sei que eles estão aqui me esperando, entendeu? Mas, eu me sinto muito entristecida. Talvez, se eu tivesse uma baía, né, com meu livrinho lá, de código civil, né, talvez, eu não tivesse assim, com uma visão

tão doida dessa construção social, desse papel que a educação tá tendo, né?; desse valor que a gente tá recebendo. **(Prof. D – entrevista)**

Cordié (1996) salienta a necessidade de uma separação entre mãe e criança, desfazendo essa relação de dependência sujeito-objeto. Ou seja, ao invés de ser *objeto que satisfaz o Outro*, a criança deve se tornar um *sujeito por inteiro*, o qual, sairá do lugar de objeto alienado ao desejo do Outro, para o de *sujeito desejante, capaz de fazer suas próprias escolhas* (p.28). Todavia, como percebemos nos relatos da **professora D**, em algumas situações, mesmo depois de ter os filhos crescidos, os pais e/ou familiares continuam projetando seus ideais narcísicos neles, não suportando a ideia de que eles construam sua própria história.

Na entrevista da **Prof. E**, a influência de sua mãe no seu processo de formação e escolha profissional parece ser decisiva. Embora com o sonho de ser arquiteta, e mesmo após anos de investimento na vida familiar e nas funções de mãe e esposa, ela retorna aos estudos por conta da insistência materna, mas acaba ‘escolhendo’ outra profissão.

Meu sonho de criança era fazer Arquitetura. Mas, ai, eu conheci meu marido e casei muito cedo, com 18 anos; tinha recém terminado o ensino médio, então, não sabia ainda o que eu queria. Então, acabou que eu engravidei, logo depois que eu casei; então, eu fui adiando isso, fui deixando, deixando e a minha mãe sempre me falava: ‘minha filha você tem que estudar, você tem que voltar pra estudar, você não pode parar nisso!’ E a mãe sempre no meu pé. Todo ano ela falava. Ai, chegou um momento. Mas, eu primeiro tive minha primeira filha, com 19 anos; depois, tive minha segunda filha, com 21anos. Ai, eu falei: ‘mas eu queria estar perto dos meus filhos, cuidar deles como eu cuido de tomo mundo, eu também queria cuidar deles, até eles conseguirem andar sozinhos’. Ai, quando eu tive o meu terceiro filho. Então, eu falei: ‘Pronto! Agora, eu já fiz minha parte como mãe, agora eu vou cuidar de mim’. Ai, eu voltei a estudar, resolvi, fiz vestibular para Geografia. **(Prof. E – entrevista)**

A fala da **professora E** é reveladora do quanto estamos colados no desejo do outro. Casou-se, mas “não sabia ainda o que queria da vida”; engravidou, queria estar próxima aos seus filhos, para que pudessem “andar sozinhos”, embora

ela própria não nos pareça desalienada do desejo dos outros (marido e mãe), já que buscou desculpas ao longo da vida, mesmo com as cobranças maternas, para que voltasse à escola, a fim de dar continuidade aos estudos.

Além das influências parentais, Freud (1914a), salienta que, também, nossos mestres contribuem com nosso processo de constituição subjetiva, bem como com as nossas escolhas. Nesse sentido, ele afirma que *é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres (p.248).*

Na época em que eu era criança se algum dia eu falei que eu seria professora, eu não consigo me lembrar, embora eu brincasse de escolinha [...]. Mas, não me lembro de ter passado a minha infância ou adolescência dizendo que queria ser professora. Eu sofri muita influência por parte dos professores da antiga 8ª série, que era o último ano do Fundamental I. Eles ficaram no meu pé, queriam que quando eu terminasse, fizesse o magistério, porque eu já os ajudava muito em correção de prova. Quando eles faltavam, deixavam matéria pra eu passar pra turma; então, eu já tinha esse hábito de ajudá-los. Então, eles falavam que eu era uma professora nata e que eu tinha que fazer magistério. Eu falava que não! Que eu não queria ser professora, que eu não dava pra aquilo, que eu iria fazer um curso técnico. Então, toda vez que tinha um conselho de classe, eu era chamada pela direção e a direção falava a mesma coisa: 'Olha, você é uma professora nata!'. Os professores, por unanimidade, falavam e eu batia o pé que não! (risos). Acabei fazendo o primeiro ano de ensino técnico e, no segundo ano, primeiro dia de aula, eu falei: 'estou no lugar errado!'. Falei para os colegas: 'estou no lugar errado, vou fazer o magistério'. Até então, eu batia o pé que eu não faria o magistério. Todo mundo ficou surpreso. **(Prof. B – entrevista)**

A narrativa da **professora B**, em sua entrevista, esclarece o quanto seus antigos mestres a interferiram na opção pela docência, muito embora não fosse o seu desejo ser professora. O imaginário de que seria uma “professora nata” alimentava o discurso dos seus professores, justificando, hoje, a “sua” escolha profissional. Essa fala, confirma o dizer freudiano, do suposto poder que os mestres parecem ter na constituição de nossa identidade profissional.

Às vezes, eu brinco, eu lembro desse professor, mas não tenho o que me queixar dele. Foi um professor que cobrou o melhor de mim. Na época, eu não tinha certa maturidade pra entender isso, mas depois de um tempo eu entendi que o que ele fez foi o melhor pra mim. Talvez se eu não tivesse sido reprovada, eu teria continuado sendo uma aluna mais ou menos. Eu tenho só que agradecer todos os professores que passaram pela minha vida. **(Prof. B – entrevista)**

Mais uma vez, revelamos a nítida influência dos antigos professores na formação da nossa entrevistada. Em detrimento da rigidez empreendida pelo mestre, a marca que fica é a que se refere às suas contribuições para o seu crescimento enquanto pessoa e profissional.

6.2 OS CAMINHOS DA ESCOLHA PROFISSIONAL

Hoje, me considero uma pessoa realizada!!! Estou no lugar onde me sinto feliz e tenho vontade de estar aqui todos os dias!!! **(Memória – Prof. E)**

Retomando as questões que envolvem a identificação, abordadas na categoria anterior, a fala da **professora E** parece mostrar sua satisfação diante da opção pela docência e, para além do lugar onde trabalha, revela o quanto de prazer há, também, na sua dimensão pessoal.

O processo de reconhecimento do professor como um profissional da educação, talvez, seja uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores diante do exercício docente. Isso pois, o lugar reservado socialmente a este profissional tem sido marcado, historicamente, pelo desprestígio e ausência de valor.

O valor atribuído ao professor está retratado na fala da **professora B**:

Antigamente, existia uma postura que a sociedade tinha diante dos professores. Na minha época de infância, os professores eram totalmente respeitados. Quando um professor chamava um pai pra fazer alguma

intervenção, alguma reclamação do aluno, o pai corrigia o filho. Hoje, o pai quer corrigir o professor. Então, naquela época, os professores tinham esse respeito, então eles não precisavam usar de violência, de gritos, de berros, pelo menos comigo isso não aconteceu. E eu acredito que a maioria fosse assim. Então, eles tinham essa autoridade sem precisar ser autoritários. Porque a família ensinava a ter um respeito por eles. Muitas vezes, o professor tinha um respeito até maior do que os próprios pais. O professor era realmente considerado um mestre. **(Prof. B – entrevista).**

De acordo com a narrativa da professora, os mestres antigos pareciam ter mais prestígio social do que nos dias atuais. Na época da formação primária da professora, o processo de expansão da educação básica, relatado no primeiro capítulo dessa tese, ainda não interferiu no lugar que o professor ocupava para pais e sociedade. Isso fica claro quando a **professora B** esclarece que eles tinham uma autoridade sem precisar de autoritarismo, bem como pelo fato de que havia momentos que eles eram mais respeitados do que os próprios pais.

O processo de valorização e constituição do trabalho docente sofreu, ao longo da história, inúmeras transformações, tanto no tocante à estrutura quanto na organização escolar, interferindo nos modos de ser e agir dos profissionais de ensino.

Outro ponto importante se refere à valorização da própria escola, como espaço de formação, o que deixa marcas na memória dos professores pesquisados, tais como revela a **professora K**: *Eu sempre estudei em escolas públicas e pequenas e me orgulho muito do que aprendi e do que sou hoje como aluna e como professora.* A marca constitutiva do espaço escolar está presente na profissional, que refere-se ao orgulho de ter passado por aquelas escolas.

Hypolito (1997, p.18) afirma que a atividade docente, após descolar-se da influência religiosa e de passar a ser exercida por leigos, adotou um caráter mais técnico-profissional ao ofício. Uma preocupação com a profissionalização,

decorrente da expansão da educação básica, em especial na escola pública, acabaram incentivando a atividade docente *como vocação e sacerdócio*.

De acordo com Kreutz (1986, p.12), a concepção do magistério como vocação/sacerdócio construiu-se sustentada em razões político-religiosas, de cunho conservador e autoritário. Conforme esse autor, *a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram escolas elementares para as camadas populares*.

Hypolito (1997, p.18) afirma que:

a igreja exercia um papel fundamental nessa disputa ideológica por desempenhar, dentre outros fatores, o controle sobre a educação, uma vez que as escolas funcionavam principalmente nas igrejas, catedrais e conventos, e os professores eram membros do clero (p.18).

Nas entrevistas e memórias educativas dos sujeitos desta pesquisa, este viés vocacional da escolha pela docência revelou-se em vários momentos, tais como:

E isso vai fazendo com que a sociedade desvalorize cada vez mais o professor. Eu vejo hoje o professor...amo a minha profissão, eu estou nela justamente por isso, porque se eu não tivesse a vocação que eu tenho (e eu já comentei isso com colegas também), eu já não estaria mais aqui. Eu estou por vocação. Eu não me vejo fazendo outra coisa. Se fosse por ser valorizada, em todos os aspectos, infelizmente, eu não estaria mais aqui. Infelizmente, hoje, o professor não é respeitado, ele não é valorizado, como era na época em que eu relatei ai, quando eu tive os meus professores **(Prof. B – entrevista)**.

A professora 'vocacionada' parece superar os problemas que a profissão enfrenta, suportando a desvalorização e desrespeito em prol de algo que a impulsiona a assumir sua tarefa cotidiana. Em outra fala percebemos também o professor como um vocacionado:

Então, eu percebi essa vocação minha e adoro! Adoro o que eu faço!!!!E eu falo isso de boca cheia!!! Quando eu to em casa, eu prefiro ta aqui (fala com empolgação). Assim, tem dia que a gente tá com preguiça, tem dia que a gente tá cansado, tem dia que a gente tá com problema. Mas,

quando eu saio de casa, que eu to aqui dentro, acaba a minha preguiça, acaba o meu cansaço, eu nem lembro dos meus problemas (sorri). Então, é uma satisfação eu estar atuando nessa área e já tem muito tempo que eu atuo (**Prof. C – entrevista**).

Essa professora, embora relate sua satisfação vocacional para a docência, deposita nela todas as garantias da sua felicidade, como se estar na sala de aula fosse condição imprescindível para a plenitude; aquilo que Freud (1911) condenou, uma vez que não há prazer absoluto e o ambiente de trabalho tem, inerentemente, suas vicissitudes constitutivas, como discutimos no segundo capítulo desta tese.

Kreutz (1986, p. 13), nos auxilia na justificativa dessas falas das professoras, explicando que o termo *'professor' como 'o que professa' fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade*. O autor nos remete à concepção religiosa católica, impregnada na história da educação brasileira, de que precisamos buscar o ideal de perfeição de Deus a qualquer custo, mesmo que tenhamos que sofrer muito para alcançá-la.

Nesse sentido, Hypolito (1997) assevera que *a visão de professor, promovida e estimulada pela Igreja, especialmente no século passado, opunha-se à concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo, na laicidade, no espírito democrático e público da educação* (p.21), vivenciado nos dias atuais, o que contraria o argumento de permanência na profissão – sustentado num dom divino ou na vocação – utilizado pelas professoras entrevistadas.

O determinismo, presente nessas escolhas profissionais, esteve ainda nos seguintes depoimentos:

Mas ainda faltava o curso superior, que adiei até onde deu. No meio de 1999, resolvi fazer vestibular para o curso de Geografia. Amei!!! Foram anos de muitas descobertas e, principalmente, de reafirmação da minha vocação. Eu realmente estava no caminho certo! A educação era meu verdadeiro dom!!! (Prof E - Memória)

Com dois filhos já crescidinhos, resolvi fazer o magistério e seguir a profissão escolhida: professora por vocação! (Prof A - Memória)

Ao final da oitava série, a direção da escola me chamou para me comunicar que no conselho de classe final os professores pediram para que fosse orientada a fazer o curso de Magistério. Segundo eles, havia nascido para ser professora!(Prof B - Memória)

Bacha (2003, p.199), de maneira provocativa, nos apresenta uma indagação que merece atenção: *num país como o nosso, onde a escola é lugar de miséria absoluta – miséria intelectual, miséria material -, por que alguém insiste em ser professor? ‘vocação’, ‘talento’, ‘paixão’?* A autora lembra que a ida à escola, tanto pelo professor quanto pelo aluno, representa um ganho que, para além do intelecto, é, sobretudo, libidinal, fato ignorado pelas teorias que sustentam a educação. Trata-se, retomando as falas das professoras, de justificar a permanência na profissão, a fim de uma satisfação pulsional ligada ao desejo de uma completude imaginária, que é própria da estrutura educativa na qual estamos historicamente inseridos.

Todavia, essa procura por essa plenitude, que é da ordem do impossível, de acordo com a psicanálise, acaba provocando alguns efeitos nocivos ao professor e a seus alunos. A angústia, da qual tratamos no referencial teórico desse trabalho, é um exemplo do sofrimento psíquico do professor que precisa lidar com a ausência de satisfação dos seus desejos inconscientes.

Na memória da **professora K**, é possível visualizar o quanto a escolha profissional pode tomar uma dimensão de completude. *Escolhi ser professor para poder ter independência. Mas, hoje, o magistério, a educação é a minha vida (sic), minha alegria e uma terapia a cada dia, porque quando entro na sala, eu esqueço os problemas e sou muito feliz.* A profissão parece ocupar um lugar capaz de resolver todos os problemas da vida da professora, o que, certamente, é da ordem do impossível.

A vocação, então, mesmo que pareça ser confortável para os professores, nas suas falas e memórias educativas, é uma justificativa para o insuportável da incompletude, que cada um deles vivencia psiquicamente. Aceitar a escolha profissional como um dom divino parece ser a uma única saída para suportar o real da sala de aula. Quando indagados sobre o que os mantém na sala de aula, os professores confirmam essa constatação:

O amor ao que eu faço. A certeza da vocação que eu tenho. Gostar do que eu faço, amar o que eu faço, é o que me mantém. Gosto muito de estar e de trabalhar com as crianças. Nesses meus 22 anos de magistério, de carreira, eu sempre trabalhei com crianças, gosto muito do questionamento, das indagações, das descobertas que as crianças fazem...Isso também me instiga muito a desenvolver o trabalho com eles (**Prof. B – entrevista**).

A professora acredita, de modo incontestável, na sua vocação profissional e, a partir dessa suposta certeza, busca a realização da sua tarefa educativa, confirmando o que Bacha (2003, p.200) assevera que o processo de escolha de uma *atividade de formação* é movido pela paixão. Para a autora, *é a paixão que nos mobiliza e nos paralisa quando formamos.* Paixão, porque não é possível desconsiderar as dificuldades inerentes a esse processo. E complementa, *paixão que se liga aos fantasmas relativos à criação, à fabricação e à modelagem de seres tratados como objetos do inconsciente.*

Dito de outro modo, a paixão nada mais é do que o desejo do professor de ser um profissional perfeito, querido pelos seus alunos, respeitado, reconhecido. Na busca por estes elementos satisfatórios, o professor cria saídas psíquicas, umas delas é o discurso do amor pela profissão ou pela vocação.

Ser professora é um dom que Deus me deu e que eu faço porque eu gosto. Uma coisa que me dá prazer. E eu acho que eu seria de novo se eu tivesse que escolher, porque são vidinhas que estão na sua mão, que você levando pra frente, tá fazendo crescer, vendo crescer [...] É uma sementinha que você planta, aduba, você rega e vai colher frutos lá na frente. Eu vi na minha vida, né?! Sou de uma família super humilde, de pais quase analfabetos, eu posso dizer que fui criada com disciplina, com respeito. Então, eu acho que isso é importante, pra chegar lá na frente com êxito (**Prof. A – Entrevista**).

A **professora A** confirma a percepção de Bacha (2003) acerca da idealização dos resultados, da formação perfeita que é capaz de colher bons frutos, mesmo que se leve bastante tempo. A professora demonstra, na sua fala, a convicção de que o seu trabalho não é em vão e de que, no futuro, o que faz cotidianamente será recompensa, pois seus alunos se tornarão homens e mulheres bem sucedidos, como se ela pudesse garantir esse resultado exitoso.

6.3 A BUSCA PELO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL

*Felizmente, a gente tem momentos de reconhecimento. Quando um aluno escreve uma cartinha (a professora chora), quando um pai agradece um trabalho que você desenvolveu com o filho dele. Porque, assim, são essas pequenas valorizações que a gente tem, porque uma valorização maior da sociedade a gente não tem. Não sei se isso vai ser um dia reconquistado [...]. Então, assim, esses pequenos reconhecimentos. Mas, eu faço o meu trabalho, eu já me importei muito com essa questão, de me valorizar, de não me valorizar, de ser reconhecida ou não (**Prof. B – Entrevista**).*

Além das questões que envolvem as identificações com a profissão e as motivações para a escolha pela docência, o reconhecimento do professor parece ser

uma das razões que mantém esse profissional no exercício docente, tal como revela a fala para Professora B, citada acima.

O trecho retirado da memória da **Professora J** parece ser revelador, também, da questão do reconhecimento como um suporte psíquico para construção da identidade profissional, conforme ressalta Dejours (2009). A referida professora afirma: *com certeza, o aprendizado desses anos todos, desde minha infância, me conduziram para o caminho certo e sou uma pessoa feliz porque realizo um trabalho que adoro e com pessoas maravilhosas que me orientam no dia-a-dia.*

Para Freud (1930), a necessidade do reconhecimento profissional pode ser explicada a partir da perspectiva de que seja um retorno à satisfação plena vivenciada na sexualidade infantil, ou seja, tendo como referência os prazeres oral, anal, genital, que viveu enquanto criança, mas que foram sublimados, o professor, agora, como profissional/adulto busca tamponar esta falta através dos elogios e mimos dos seus alunos ou pais de alunos. Com efeito, é a relação com o infantil e com o inconsciente que é mobilizada no desejo de aprender e transmitir (PERCHBERTY, 2011, p.71).

Ao ser indagada sobre a questão do reconhecimento e valor profissionais, a professora A diz que:

Sinto-me valorizada com o trabalho que eu vejo que está se desenvolvendo, com os elogios que eu tenho, tanto da parte dos familiares, quanto da escola. Quando você recebe uma criança que está no ano anterior e quer ser sua aluna, porque deixou algo de interessante. A família que quer saber se no ano que vem você vai pegar essa turminha. Tomara que você seja a professora do meu filho! Então, essa coisa valoriza muito a gente também. Eu acho que é quando você tem esse retorno. E outra, quando você recebe um convite de formatura, quando você encontra com uma pessoa que foi seu aluno, um advogado que foi seu aluno. Eu já recebi muitos, vários convites de formatura, porque eu fui professora lá no 1º ano ou 2º ano daquela criança. Então, eu acho que isso valoriza muito a gente [...] Aquela sementinha que você plantou ta dando frutos. Até hoje, eu não encontrei nenhum que não tenha tido êxito na vida adulta (**Prof. A – entrevistada**).

A fala da **professora A** anuncia uma demanda de reconhecimento, tal como explica Kupfer (2009, p.23) quando afirma que na relação professor-aluno, tal como no dueto mãe-bebê, está um pedido de que um reconheça o outro em sua própria existência e que afirme sua presença no mundo. Para a autora, sempre que falamos com um outro, que pedimos a ele que nos escute, *está em jogo uma demanda de amor, de reconhecimento.*

Todavia, alerta a autora, essa demanda está marcada pela ilusão, uma vez que algo precisa ser criado, inconscientemente, *para esconder a dimensão 'mentirosa' da dimensão amorosa, na medida em que ela promete um preenchimento impossível. Ora, o engano visa necessariamente ao desconhecimento.* (KUPFER, 2009, p.23). No caso do professor, ele acredita que é amado por seus alunos, o que lhe causa algum conforto psíquico. Os bilhetinhos, recadinhos, abraços e beijinhos, comuns no ambiente escolar, são os alimentadores dessa ilusão.

Quando eu chego, ai o H. (aluno) grita: "Fofucha!". Aquilo ali... (suspira)...É uma valorização imensurável que você sente!!!né?!..Mas, você é desrespeitado, sim! Quando você escuta o ministro da educação dizer que você tem que trabalhar por sacerdócio, que você não tem que pensar no seu salário. Eu também sou uma mãe de família, eu também tenho filho, eu pago aluguel, eu como, eu tenho que me transportar de um lugar pro outro, eu tenho que me vestir, eu tenho que me apresentar para o meu aluno. Então, assim, neste momento, eu me sinto desrespeitada...eu me sinto desestimulada. [...] Mas, quando eu ponho o pé da escola e escuto o meu aluno me gritando, quando eu escuto ou vejo a carinha dele de espanto, de descoberta que o triangulo tem três pontas...Nossa, tia, é mesmo! É diferente do quadrado! (fala com entusiasmo). Uma coisa tão simples, né, mas, que pra ele é um mundo. [...] Então, ai, eu me sinto estimulada, eu tenho prazer, entendeu? (**Prof. D – Entrevista**)

A **professora D** sente-se supostamente "completa" e pronta para enfrentar os conflitos e as dificuldades do ambiente escolar, a partir das respostas dos seus alunos, ou melhor, a partir daquilo que ele "escuta" ou quer escutar deles.

A **professora A**, por sua vez, acredita que o relacionamento com seus colegas de trabalho e com a família dos seus alunos é fundamental para seu reconhecimento como profissional na escola. Quando indagada sobre como costuma lidar com estas questões de valorização e reconhecimento, ela respondeu:

Eu não sei. Eu sou muito do 'deixar acontecer'. Eu acho, assim, que eu preciso ter um bom relacionamento com o estabelecimento, com os meus amigos (porque eu tenho amigos e colegas de profissão), esse relacionamento é muito importante. E eu tenho que ter um bom relacionamento com a família dos meus alunos, pra que eu esteja bem; porque ai eu não me desvalorizo. Eu to sempre me valorizando! (**Prof. A – Entrevista**).

Nutrido da ilusão de ser reconhecido por seus alunos, o professor tem suas angústias, decorrentes das faltas primordiais, amenizadas. De acordo com Kupfer (2009, p.21):

Em nossas histórias de vida, houve um momento em que tivemos de nos perceber faltosos, e faltosos de forma estrutural: uma falta impossível de ser preenchida. Esta falta, porém, marca a constituição do psiquismo, da subjetividade. A orientação da produção de todo o nosso trabalho, a direção para tudo o que for feito na vida, será uma tentativa de se haver com esta marca, esta falta. E só há desejo porque existe falta (KUPFER, 2009, p.21):

Para a **professora B**, o que a move para o trabalho todos os dias são seus alunos. Acreditando ser imprescindível para as crianças, ela afirma:

São os meus alunos, são elas (as crianças) que me movem todos os dias. O dia que levanto mais cansada, o que me vem à cabeça é a carinha de cada um aqui me esperando. Porque eu sei que, no dia em que falo: olha, amanhã, eu não venho porque eu tenho médico, eu sei que eles não vêm com a mesma vontade de estar aqui, porque a gente acaba criando um vínculo, uns com os outros, né?! São duzentos dias letivos, cinco horas diárias; é uma convivência que não tem como você não criar vínculos, até porque as crianças pedem a formação desse vínculo afetivo (**Prof. B – Entrevista**).

A **professora B** parece acreditar, ilusoriamente, que os vínculos afetivos que mantém com seus alunos são uma demanda deles e não dela própria. Kupfer (2009) alerta que essa ilusão de que este reconhecimento existe, causa no professor uma fantasia de que encontrará a plenitude, ou seja, de que o seu desejo será satisfeito. É dessa fantasia que trataremos na próxima categoria.

Há, também, casos em que, para além das fantasias, o professor demonstra o quanto se sente valorizado pelos seus alunos, tal como na fala da **professora D**, ao admitir que, apesar das dificuldades enfrentadas no exercício profissional, ela se mantém da profissão até hoje:

É a afetividade que você tem com as crianças, uma por uma. No meu caso, como me enveredei pela área das crianças especiais, das crianças deficientes, o afetivo ainda é maior, né, a relação é mais intensa! Então, eu não consegui deixar, tô aqui ainda, com 31 anos de serviço, com 51 anos de idade e ainda não me aposentei, Tô aqui ainda, tentando achar alguém que se identifique comigo, que vá dar continuidade a esse trabalho, pra eu poder sair. Até sair no sentido de me aposentar por um trabalho já realizado. E, ainda, nem isso, ainda, eu não consegui fazer (pausa, fica pensativa). Mas, realmente, o que mantém você é só o gosto pelo que você está fazendo. O prazer pelo que você está fazendo, pelo resultado que você está conseguindo em termos de aprendizado, de conquista, em termos de valorização da criança (**Prof. D – Entrevista**).

A professora demonstra o seu compromisso com seus alunos, ao afirmar que está à procura de outra profissional, que se identifique com seu trabalho, para substituí-la na aposentadoria, além do prazer que sente ao estar no exercício do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. Buscando, diz ela, a valorização dos seus alunos, a professora parece desejar, também, sua própria valorização e reconhecimento pelo que realiza como profissional.

Em complementaridade, ainda, falando sobre sua permanência na profissão, a professora relata sobre os aprendizados que tem com seus alunos e a forma carinhosa com que é recebida por eles; também revela sua implicação com o

fazer educativo, seu envolvimento com o avanço dos seus alunos, no momento em diz:

Todo dia você aprende com eles. Por exemplo, eu vou utilizar um nome de um aluno meu, H. (para não falar o nome ela usa a letra). Todo dia que eu chego, ele já me recebe com um sorriso. E, ai, ele diz: 'fofucha!você chegou, fofucha!!!'(fala com alegria e entusiasmo). Então, assim, a dificuldade que ele tem de falar, porque é uma criança com Síndrome de Down, né, e ele me recebe com um sorriso, com um abraço enorme. E ai eu não tenho como dizer que não vir amanhã, que eu vou desistir, entendeu? Eu acredito que eu posso fazer alguma coisa por ele, eu acredito que ele vai conseguir; então, eu estou aqui ainda (**Prof. D – Entrevista**).

De acordo com Cifali (2002, p.171), esta *sede de amor, de reconhecimento, sua necessidade de aprovação do outro, torna, frequentemente, a relação passional*. Noutro trecho, a mesma professora, ao referir-se às dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores, diz acreditar, mesmo que sustentada na "fé", que a escolarização formal não tem sido prejudicada. Procura segurar-se nesta crença para dar continuidade ao seu trabalho:

Eu quero crer que estamos sobrecarregados.Mas, eu quero crer que ainda estejamos conseguindo. Entendeu? Apesar de toda a sobrecarga, apesar de todo o descaso, as políticas públicas que deveriam estar funcionando, deveriam estar dando o suporte [...]. Eu acho que, apesar de toda essa sobrecarga, ainda estamos, sim, conseguindo! A resposta é que você está aqui, hoje, né?! Uma estudante, buscando a sua formação e passou por essa escola. Então, eu quero crer e eu PRECISO acreditar nisso, porque é o que me faz, todo dia, levantar (**Prof. D – Entrevista**).

Para a referida professora, em detrimento de toda a falta de apoio governamental e da sobrecarga de trabalho, a escola e ela própria continuam cumprindo com suas funções. Todavia, todo o seu discurso está sustentado numa perspectiva religiosa, idealizada, que tudo quer fazer, que tudo pode, que recusa a incompletude. Essa crença parece, no discurso da professora, ser justificativa para o lugar que ocupa e o valor que supostamente representa socialmente.

Utilizando as reflexões de Hypolito (1997), ao discutir acerca da relação escola, Estado e Igreja, podemos concluir que, quanto mais aproximado ao discurso da docência como profissão de fé, menos o professor estará conectado com as tarefas próprias da sua profissão. A dimensão profissional da docência, de acordo com este autor, requer um descolamento da perspectiva religiosa que, ao longo da história da educação, permeou a formação de professores.

Pereira (2013) ao falar das profissões que trabalham com pessoas, tal como a docência, afirma que nunca o sucesso está assegurado, já que é imprescindível que se percebam as falhas e os fracassos que são inerentes às relações estabelecidas. Assim, professores e alunos, por exemplo, não terão garantias de que aquilo que foi planejado chegará a termo de forma perfeita, uma vez que se defrontarão com o sujeito do recalque; isto é, não há como haver um encontro de amor eterno entre os desejos inconscientes desses atores educativos.

Dejours (2009), ao discutir as questões que envolvem a relação entre trabalho e reconhecimento, nos ajuda a compreender melhor a necessidade e/ou busca do reconhecimento pelo professor. Inicialmente, o autor esclarece que o reconhecimento retira o sujeito do lugar do sofrimento e o leva a ocupar um pertencimento que paralisa sua solidão (para o autor, vive-se no trabalho uma situação de solidão na coletividade). Por conseguinte, ocorre a construção da identidade.

Nos ambientes educativos podemos, por analogia, inferir que o reconhecimento pode corroborar a implicação subjetiva do professor com sua profissão, saindo, de acordo com Dejours (2009), *do lugar do fazer para o lugar do ser*. Isto é, o professor deixa de trabalhar mecanicamente e passa a ser mais capaz, mais perceptível às suas falhas, mais tolerante às frustrações. Assim, é possível

entender que o reconhecimento pode permitir a transformação do sofrimento e dos desprazeres cotidianos, da sala de aula, em prazer.

6.4 PROFISSÃO DOCENTE: DA FANTASIA À IDEALIZAÇÃO

Guardo em meu coração todos aqueles momentos de magia, de histórias, de festas maravilhosas, de um aprendizado verdadeiro e adquirido através de muito carinho e dedicação dos professores. Quanta saudade! (Prof. E – Memória Educativa).

Essa categoria discute um dos achados mais significativos desta pesquisa, as relações entre os laços de pertencimento profissional, as marcas de identidade e as saídas fantasiosas criadas para sustentar a ilusão pedagógica e de formação do professor.

Nasio (2007), ao discorrer sobre o conceito de fantasia, refere-se ao modo como vemos a realidade. Para ele,

No fundo, não vemos as coisas tais como são, mas tais como as desejamos e as fantasiamos. Ora, considerando que sou o que desejo, poderíamos concluir dizendo que vemos não o que é, mas o que somos; e deduzir o seguinte corolário: quando amo uma criatura ou uma coisa, o que vejo é a projeção de mim mesmo. (NASIO, 2007, p.17).

Entendemos, a partir das considerações de Nasio (2007), que a fantasia pode ser tomada como uma modelagem da realidade, conforme uma representação. Desse modo, para esse autor, *interpretamos nossa realidade segundo o roteiro das nossas fantasias* (p.17). As fantasias, portanto, parecem ter a função de encobrir o insuportável do real.

Na escola, esse mecanismo inconsciente, sustenta a convivência com aquilo que não se quer saber. Viver num mundo fantasioso, faz com que o professor

possa tolerar as dificuldades do dia a dia da sala de aula, bem como suas próprias fragilidades.

Nos relatos das professoras, encontramos várias passagens que desenham a escola como um espaço perfeito e no qual tudo que era feito satisfazia os seus desejos:

Parecia uma casa grande, tinha várias tias, era assim que as chamávamos. Eu era a primeira da fila, a menor de todos. Era sempre a minha mão que a tia pegava para seguir com a fila, para entrar e sair nos locais de passeio. Tínhamos muitos passeios: Biblioteca Municipal, Igreja, conventos, feiras, piqueniques, circo [...] Tínhamos muito desenho, brinquedos, muitas festas, me lembro das fantasias: índia, sombrinha de frevo, bruxa, fada, árvore...O sete de setembro era aquele desfile! **(Prof. D – Memória Educativa)**

Brinquei muito de massinha, de casinha. Lá tinha um parque maravilhoso e enorme de areia. Como era bom tirar os sapatos e brincar livremente naquele espaço espetacular onde havia brinquedos muito simples, feitos até com sucatas; mas que ajudavam a desenvolver habilidades. E quando cansávamos, deitávamos no gramado, embaixo dos pés de eucalipto para ver o céu e sentir o frescor daquela sombra que nos acolhia. **Prof B – Memória Educativa)**

Metade do terceiro ano e quarto ano eu tive uma professora maravilhosa eu amava-a. Ela morava perto da minha casa, (morávamos na roça) eu ia com ela pra a escola. O nome dele é A. M. **(Professora I – Memória Educativa).**

O segundo e o terceiro ano do científico eu fiz em uma escola pública noturna, tive excelentes professores nestas duas séries; eu tive uma abençoada professora. A professora M. A., como ela dava aula de OSPB e Educação Moral e Cívica. Eu amava ela (*sic*) e as matérias e só tirava 10 nessas disciplinas. **(Professora I - Memória Educativa).**

A escola dos sonhos das crianças está presente nos escritos das professoras. Um lugar em que tudo era pensado para elas, no qual eram oferecidas tarefas prazerosas e onde o professor representava a fada madrinha, com toda a ternura e carinho que lhe eram peculiares.

Mauco (1968) afirma que as vivências e imaginações fantasiosas das crianças manifestam-se claramente nas suas ações na vida adulta. Sugere que as crianças devem ter a oportunidade de lidar com as suas fantasias de forma natural, de modo que possam resolver os conflitos internos que, porventura possam estar compondo o seu mundo imaginário; se vislumbramos adultos saudáveis, pois os mecanismos de identificação e de investimento emocional são “duradouros”. Vejamos a fala da **professora F**: [...] *e o melhor de tudo: a minha professora era maravilhosa! Ela me recebeu com tanto carinho que parecia ser a minha mãe, até na sua casa eu fui para fazer um trabalho de grupo. Foi aí que descobri que seria uma professora.*

Neste movimento de criação fantasiosa de espaços idealizados, as professoras buscam um certo conforto psíquico para, quem sabe, suportar a realidade na qual estão inseridos hoje.

A **professora B**, ao iniciar sua entrevista, e recordar os tempos de infância, se emociona muito e ao ser questionada sobre o porquê das lágrimas, ela responde: *Foi uma das melhores épocas da minha vida...Se eu soubesse, não teria crescido, teria ficado lá.* Insistimos e perguntamos, querendo entender melhor as marcas do tempo da infância, o por que de não desejar ter crescido? Ela responde:

Porque (pensa um pouco). Porque é uma fase boa, que a gente tem de fazer de conta, né; então, a realidade a gente não a encara como ela é. Na fase da pré-escola, a gente vive num mundo de fantasia. É um mundo perfeito. É um mundo em que a gente não vê os defeitos, a gente não vê os problemas, é um mundo em que a gente só vê o brincar, o fazer de conta. Então, faz falta (a professora continua chorando). (**Prof. B – entrevista**)

Reiterando os escritos de Nasio (2007), a professora revela, literalmente, a perspectiva fantasiosa que lhe remete a prazeres vivenciados no passado, mas que, possivelmente, não estão retratados com fidelidade na sua fala. E a professora

reforça essa nossa suspeita, quando continua sua narrativa na tentativa de diferenciar a escola de hoje daquela do passado:

Vixe! Daquela época pra hoje? Eu acho que, naquela época, a gente via a escola como um lugar extraordinário. Um lugar completamente diferente do que a gente tinha na vida, do dia a dia da gente. Então, a escola era vista pela gente (pausa), porque os pais assim o transmitiam, como um lugar muito importante, que ia mudar a vida da gente. Que ali a gente ia aprender e conhecer muita coisa. E assim, a memória olfativa que eu tenho é porque a gente tinha uma salinha e tudo que a gente precisava tinha dentro dessa salinha. Tinha o banheiro, com o lavatório, tinha o espaço da massinha, o espaço do lanche; então, ficava aquele cheirinho misturado da massinha com o lanche e, então, misturava (outra pausa e um suspiro). Era um cheirinho próprio que a gente tinha daquele lugar! (**Prof. B – entrevistista**)

A professora remete-se ao lugar da infância e, tal como aquela criança que um dia foi aluna (como os seus alunos de hoje), se vê sem as responsabilidades que possui hoje e apenas com a tarefa de brincar e lanchar. Na sua fala, também, está presente a influência dos seus genitores na imagem e no valor da escola como um espaço de formação pessoal e profissional. A postura da professora, durante toda a entrevista, foi reveladora do quanto o espaço da escola é, ainda hoje, sagrado para ela, tal como seus pais haviam alertado no tempo da infância. O lugar da escola tem, na sua memória, o valor atribuído por seus pais.

Para Nasio (2007, p.18), *nossos comportamentos afetivos são sempre a expressão vivida de uma ou várias fantasias inconscientes que nos parasitam sem que o percebamos*. Em complemento, esse autor afirma que, *uma vez instalada a fantasia, o sujeito a desenvolve em todas as suas conseqüências, movendo-se por ela com a segurança e a precisão do sonâmbulo que representa seu sonho* (NASIO, 2007, p.18). É o que parece revelar este trecho retirado da Memória Educativa da **Professora H**: *ingressei na escola aos 4 anos de idade, no Jardim das freiras, como era conhecido em Barra do Corda – MA. Lembro-me do ambiente cheio de brinquedos vindos da Itália, bonecas gigantes, espadas, casas de bonecas e do palco de apresentações.*

Nesse cenário de sonhos, as memórias das professoras investigadas estão recheadas de lembranças de escolas e professores idealizados, que tudo podiam e que atendiam aos seus desejos de modo indiscriminado.

Nessa escola, aprendi tudo o que sei e o que sou. Tive os melhores professores que se pode desejar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Então, posso afirmar, categoricamente, que fui felizada em encontrar pelo caminho pessoas tão comprometidas com a educação. **(Prof. E – Memória Educativa)**

No Ensino Médio, eu fui para uma escola técnica, técnico em laboratório. Os professores eram maravilhosos, tínhamos laboratório para física, biologia. Tudo era perfeito! **(Prof. D – Memória Educativa)**

Mudei de escola novamente, para perto de casa. Adorava uma professora de português que se chamava Elisa. Ela conversava com a gente, cantava músicas do Caetano, Chico Buarque e nos incentivava a ler. Foi aí que comecei a me aclamar, escutar, pensar e dar a minha opinião. **(Prof. G – Memória Educativa)**

Nos escritos podemos perceber o quanto de idealização existe em torno do ambiente escolar, da sua estrutura física e da satisfação que sentiam ao estarem naquele lugar. Assim, também, outras passagens revelam o quanto os professores eram perfeitos e ocupavam um lugar de idolatria para as professoras investigadas:

A professora era a tia L, que por acaso morava na mesma rua que eu. Demonstrava ao mesmo tempo ternura e pulso firme conosco; engraçado que lembro que éramos livres, tínhamos sim que obedecer à professora, ela era tudo! **(Prof B – Memória Educativa).**

E o melhor de tudo: a minha professora era maravilhosa! Ela me recebeu com tanto carinho que parecia ser a minha mãe. Até na sua casa eu fui para fazer um trabalho de grupo. Foi aí que descobri que seria uma professora. **(Prof F – Memória Educativa)**

Para Mrech (2002, p.26), uma escola não é a imagem que se tem dela. Uma escola está além da imagem que se tem dela. Do mesmo modo, continua a

autora, o professor não se encontra na imagem que ele projeta dele mesmo, ou que a comunidade escolar faz dele ou que os alunos fazem dos próprios professores. Assim, explicamos o porquê de os professores, de algum modo, “preferirem” as imagens do passado a confrontar-se com o real da escola.

Mrech (2002, p.27) ressalta, ainda, que:

o real se introduz por entre as frestas das imagens, revelando que nós queremos o sonho à realidade. Preferimos a fantasia à verdade. De acordo com a autora, para a psicanálise, o imaginário é o registro daquilo que se congela, da imagem refletida no espelho. Só que as pessoas se esquecem de que elas não estão nas imagens. Elas estão nas palavras.

No afã de tentar controlar o incontrolável, os professores acabam criando imagens de si mesmos, dos seus antigos mestres, das escolas e de seus alunos. Tudo isso com a suposta ilusão de poderão se manter afastados da realidade.

Todavia, para que possamos nos constituir como pessoas e profissionais, o confronto com o real é fundamental. As fantasias nos mantêm numa espécie de zona de conforto psíquica que nos mantêm afastados da loucura e do adoecimento, muitas vezes; mas, não podemos viver à margem daquilo que nos constitui. As trocas simbólicas com os outros, diferentes de nós, são definitivas no processo de constituição identitária e precisamos, ao longo da vida e, sobretudo, em nossas relação de trabalho, vivenciar estes conflitos.

O contato com o real da escola é colocado pelas professoras que fizeram parte da pesquisa, tanto em suas memórias, quanto nas entrevistas. A **professora E**, por exemplo, revela os aprendizados provenientes do contato com uma escola diferente das que estava “acostumada” a frequentar, já que, antes da experiência relatada na sua memória só havia atuado em escola particulares.

Na Secretaria de Educação, fui trabalhar em uma comunidade muito carente do Paranoá. Lá descobri um outro lado da educação. A convivência com

essas crianças me tornou mais humana, mais solidária. Só, então, descobri que não sabia de nada [...].Elas me ensinaram que eu precisava aprender a ensinar, pois cada uma delas tinha certa defasagem que necessitava de tempo e atenção. A minha música precisava tocar no ritmo delas e não o contrário. (**Prof E – Memória Educativa**).

Ainda, vivenciando essa experiência, a professora E relata que buscou no aprimoramento profissional um caminho para que pudesse comportar as necessidades da escola:

O contato com essa dura realidade me mostrou que eu precisava de mais conhecimento para ajudar essas crianças e senti a necessidade de fazer uma pós-graduação em Psicopedagogia, o que foi muito bom e me ajudou a entender muitos dos problemas que essas crianças traziam até mim. E, depois, veio a necessidade de aprender mais e fiz uma nova pós-graduação em Educação Infantil, que me levou à compreensão de problemas de alfabetização que chegavam até o ensino fundamental sem sequer serem detectados. (**Prof E – Memória Educativa**).

Os escritos da professora revelam que a formação continuada, possivelmente, seria um caminho que traria respostas para todas as suas demandas de trabalho. Ademais, a busca por respostas prontas parece ter movido a professora para a realização dos cursos de aprimoramento.

Nóvoa (1992) critica o excesso de racionalidade técnica, afirmando que ela corrobora a crise de identidade dos professores na atualidade, favorecendo sua desprofissionalização. Desse modo, o autor convoca os professores para uma nova perspectiva de formação, que trabalhe em favor da produção de uma profissão docente (referindo-se à questão da constituição de uma identidade docente).

Nóvoa (1992) acredita, essencialmente, na retomada, tanto pela escola, quanto do professor do seu lugar social, por vezes esquecido ou colocado à margem. Para tanto, o processo de formação precisa ser tomado não como uma tábua de salvação dos problemas vivenciados na escola, mas como um *continuum*, em que aquilo que é novo, imprevisto, não planejado, não seja ignorado, mas

utilizado como combustível para alimentar a criatividade e as reflexões sobre as práticas existentes.

Acreditamos que a crítica de Nóvoa (1992) deve ser considerada pelos profissionais da educação, uma vez que ele nos alerta para a necessidade de uma implicação subjetiva do professor com o seu fazer, passando, inclusive, por suas escolhas formativas.

Nesse sentido, concordamos com Freud (1930, p.99) quando afirma que *a atividade profissional constitui fonte de satisfação especial, se for livremente escolhida*. Isto significa que o processo de escolha profissional pode ser decisivo na relação que estabelecemos com nosso ofício. Assim, também, podem determinar a transformação, tal como propõe Dejours (1996), de um *trabalho fatigante* em um *trabalho equilibrante*, já que o sofrimento é inerente ao trabalho docente e a qualquer outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias completas não caem do céu e com toda razão desconfiarão se alguém lhes apresentar, logo no início de suas observações, uma teoria sem falas, otimamente rematada. Tal teoria certamente só poderá ser filha de sua especulação e nunca fruto da pesquisa imparcial e desprevenida da realidade (FREUD, 1910, p. 36).

Partindo da epígrafe freudiana, iniciamos nossas considerações finais, com o apaziguamento de que não temos, aqui, um trabalho acadêmico acabado ou completo em si mesmo. Tecemos reflexões, análises, ponderações e inferências, a partir de um estudo, restrito a um recorte temático e a um aporte teórico, bem como sua interlocução com as falas e os escritos dos professores participantes da investigação de campo, as quais revelam tão somente uma perspectiva de olhar sobre as questões que envolvem as relações entre trabalho docente, identidade e pertencimento profissional.

Assim, essa tese de doutoramento não pretende findar-se em si mesma; ao contrário, tem a intenção de suscitar em seus leitores outras reflexões e instigamentos para que novas pesquisas sejam realizadas, em torno do tema, bem como as conclusões, ora estruturadas, sejam contestadas, ratificadas e/ou complementadas.

Essa tese foi construída tendo como objetivo geral: investigar, a partir de uma leitura psicanalítica, como se dá o processo de constituição dos laços de pertencimento e identidade do professor com o seu ofício, bem como as possíveis implicações no reconhecimento e valorização profissionais. Em adição, os nossos objetivos específicos foram delinear o processo de formação profissional do professor, ao longo da história da educação brasileira, em especial na Educação Básica; compreender, numa leitura psicanalítica, como a escolha profissional pode

contribuir para a constituição da identidade docente e a (des) valorização profissional; analisar como as concepções narcísicas e idealizadas, que envolvem o trabalho do professor, podem interferir na relação que o docente estabelece com sua profissão. A retomada desses objetivos tem o propósito de guiar nossas considerações, fazendo um contraponto com as categorias de análise, discutidas no último capítulo da tese.

Consideramos importante a retomada das nossas impressões iniciais acerca do tema, colocadas na introdução desse trabalho, quando justificamos essa investigação. Naquele momento, apresentamos uma gama de indagações que tentaremos recuperar agora, articulando-as com os achados da pesquisa de campo e com a discussão teórica elaborada para sustentar esse trabalho acadêmico.

Dentre as nossas principais constatações, vale destacar, em primeira instância, o percurso de constituição profissional do professor. Em nossas investigações, percebemos o quanto dos mestres e imagos parentais marcam esse processo e influenciam, decisivamente, na escolha profissional.

Outro elemento relevante, ainda referente à constituição, refere-se às imagens atribuídas à profissão pelas professoras investigadas, ora ocupando um espaço de sofrimento, por conta das inúmeras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (desvalorização do ofício docente, ausência familiar na vida escolar dos filhos, falta de estrutura de trabalho, etc); ora representando a saída para este sofrimento, uma vez a maioria das professoras afirma que quando estão na escola se esquecem dos problemas e que possuem vida do lado de fora.

A escola e o exercício profissional parecem ter um efeito entorpecente diante das frustrações e das dificuldades vivenciadas por estes professores, tendo em vista o cenário social de precariedade ética e política no qual estamos inseridos,

sendo a escola o único espaço, de acordo com seus depoimentos, em que conseguem algum 'conforto' psíquico.

Todavia, também, verificamos o quanto dessa suposta situação de entorpecimento, vivenciada pelos professores dentro da escola, está sustentada na esfera da fantasia, o que, na verdade, os faz suportar, não o que vivenciam do lado de fora dos muros escolares, mas, com efeito, aquilo que é seu cotidiano no chão da escola. Essas fantasias parecem manter o professor na sua profissão e função, uma vez que, de modo inconsciente, ajudam-no a suportar sua incompletude e a falta de garantias que o ato educativo lhe apresenta.

Nesse sentido, os professores acabam, por exemplo, abarcando uma série de funções que não são suas; assim como a própria escola é deslocada para um lugar social que, originalmente, não lhe pertencia. O professor, de acordo com os depoimentos das professoras, assume o lugar de mãe, psicólogo, pai, cuidador, etc; assim, deixando de realizar aquilo que é do âmbito pedagógico, ou seja, a tarefa da escolarização sistematizada.

A partir da leitura psicanalítica, pudemos concluir que, na verdade, esse abarcamento de outras atribuições, que não as suas, serve, por vezes, para o professor, como uma justificativa à ausência de sua implicação subjetiva com a profissão. Conforme estudamos, o exercício profissional requer do trabalhador – no caso, do professor – a mobilização de recursos relativos à competência técnica/teórica, à tolerância às frustrações inerentes ao fazer educativo, à percepção de suas fragilidades e, sobretudo, ao inacabamento humano.

Desse modo, não há como, através do exercício profissional, mesmo que primoroso, fantasiar uma realização plena e o absoluto alcance dos objetivos previstos *a priori*. A cena educacional, recheada por humanos, revela, de forma

incontestemente toda uma série de imprevistos que são próprios às relações em que, para além da dimensão consciente, o inconsciente deixa escapar a sua existência.

Assim, a busca pela felicidade infinita inexistente. Mesmo que os professores recorram às crenças religiosas (que impõem a busca pela perfeição à imagem e semelhança de Deus), como justificativas de permanência no exercício da profissão, a busca pela satisfação dos seus desejos não cessará de se inscrever e eles estarão fadados ao sofrimento e, algumas vezes, ao adoecimento no seu ambiente de trabalho.

Em conversas informais durante a investigação de campo, ouvimos relatos dos professores que confirmam a presença do adoecimento. Muitos deles estão fazendo uso de antidepressivos para que consigam permanecer no trabalho; outros, estão afastados por conta de doenças provenientes do exercício docente e nem puderam ser entrevistados, conforme esclarecemos no capítulo metodológico.

Essa questão nos chamou a atenção, em especial, quando, durante uma das entrevistas, uma professora esperou que desligássemos o gravador para nos contar sobre o que a mantinha feliz e disposta para trabalhar. Segundo ela, se não tomasse os remédios antidepressivos, receitados pelo psiquiatra, já estaria de licença do trabalho. Interessante pontuar que essa professora havia relatado, anteriormente, o quanto era feliz no trabalho, falando das suas conquistas e de seus alunos, do reconhecimento da sua função e do quanto se sentia realizada como pessoa e profissional na sala de aula. Esse episódio nos levou a pensar o quanto de medicação e fantasia pode suportar a profissão, ou seria o contrário?

Aprendemos, durante a elaboração do nosso referencial teórico, que precisamos entender que o mal-estar presente nas instituições sociais e nas profissões, em especial, na escola e na docência, é constitutivo. Não há como nos

desvencilharmos da nossa incompletude, nem da busca pela falta primordial. Assim, também, não podemos permanecer, definitivamente, tal como os professores revelaram, no campo da fantasia pedagógica, onde 'não há problemas e somos felizes o tempo todo'. Precisamos nos descolar da busca de modelos prontos para a resolução de todas as vicissitudes da escola ou de analgesias temporárias e buscar, no outro, o mínimo daquilo que nos apaziguará. Isso tudo pode nos levar a compreender que os resultados do nosso trabalho pairam do âmbito do impossível de garantias.

A maternagem (professor assume a função de mãe, que tudo tolera e que oferece amor, carinho, atenção) e a sedução pedagógica (professores ocupando o lugar daquele que não reprime, que acolhe e respeita os alunos, mesmo que estejam equivocados em suas escolhas), adotadas como conduta pelos professores pesquisados, acabam contribuindo para que os mesmos, por vezes, abandonem o ato educativo em detrimento de tarefas que não são suas.

A tolerância à frustração aparece, aqui, como uma das nossas principais buscas como profissionais da educação. Como pudemos notar na escola em que realizamos a pesquisa, a figura do professor real parece não ser suportável aos sujeitos dessa investigação. De algum modo, eles, todo o tempo, na tentativa de tamponar uma falta que não cessa de se inscrever, acabam criando saídas para o insuportável que essa mesma falta lhes causa. Como resultado, temos ou a paralisia diante dos problemas que surgem na sala de aula, ou a sensação de que não são valorizados, quando não conseguem ouvir de pais e alunos o que seu desejo esperava.

O processo de idealização do ato educativo e da profissão docente apareceu, de modo muito evidente, nas falas e escritos dos sujeitos dessa pesquisa.

Assim, gerando situações de prazer aparente (quando o professor se diz satisfeito com sua escolha e com os resultados do seu trabalho); de angústia (quando ele demonstra sua impotência frente às questões sociais que não são, em princípio, da sua responsabilidade, mas que assume, tais como: conseguir um médico ou psicólogo para o acompanhamento de um aluno que possui dificuldades de aprendizagem) e de desprazer (quando não conseguem perceber o reconhecimento do seu trabalho, por pais e alunos, bem como notam o quanto são desvalorizados pelos órgãos governamentais).

À guisa de conclusão, destacamos que os laços de pertencimento com a profissão docente só são tecidos a partir da construção de uma relação de intimidade com o trabalho e conosco mesmos, enquanto profissionais. Perpassam, sobretudo, pelo reconhecimento que é constituído a partir do investimento intelectual do professor e da tolerância à frustração.

Sentir-se parte da sua profissão significa, essencialmente, compreender-se como sujeito humano, repleto de faltas e desejos, com os quais precisará ao longo da vida aprender a conviver. Nesse percurso, a escolha profissional é decisiva, uma escolha própria, consciente e que possa suportar o exercício profissional, mesmo que, nem sempre, ele seja fruto do sonho sonhado pelo professor.

Esperamos, em estudos futuros, explorar ainda mais a imensa gama de dados obtidos durante essa pesquisa, bem como poder realizar uma nova investigação no âmbito das escolas particulares e, também, do universo do ensino superior, uma vez que entendemos que seria importância fazer refletir aqueles que formam os profissionais que atuam na educação básica brasileira.

Também, pretendemos explorar melhor alguns dos achados desta pesquisa, em especial, na análise e discussão dos dados, quais sejam: a relação

entre o fenômeno da mercantilização da educação e a constituição da identidade docente; a romantização do papel da escola como mecanismo de proteção da própria identidade ou defesa de algo que interfere na identidade do professor; as possíveis influências da medicalização no processo de constituição do docente, bem como o adoecimento profissional; investigar mais profundamente os elementos que impactam no reconhecimento do trabalho docente, tais como: a sobrecarga de trabalho, as inter-relações com os pares, a fragilização das relações no ambiente de trabalho e, sobretudo, a ausência de espaços de escuta docente.

Além destas questões, também, pretendemos, com pesquisas futuras, reflexões mais consistentes acerca de alguns questionamentos surgidos a partir dessa investigação de doutorado: o que fragiliza o reconhecimento do trabalho docente? Por que o olhar do outro parece ser tão decisivo no reconhecimento profissional? Será que a relação com os pares, no ambiente de trabalho (escola), é imperativa no processo de reconhecimento profissional? Será que a busca pelo reencantamento profissional passa, necessariamente, pela abertura de espaços de escuta dos professores nos ambientes escolares? O aparente mal-estar docente, diante da sua profissão, pode estar relacionado a algum sentimento de inadequação social do seu ofício? A escolha pela docência é, de fato, sustentada pela concepção vocacional?

Em adição, outras indagações nos instigam a novas pesquisas: Seria a relação amorosa consigo mesmo e seu trabalho uma das saídas para o sofrimento psíquico do professor? Como lidar com os impasses vivenciados pelo professor e como devolver a sua capacidade de pulsar sem o adoecimento? Seria o fortalecimento dos grupos de trabalho, como espaços de escuta, uma saída para os professores? Como nos salvar das ilusões fantasiosas? Como lidar com os laços e

nós presentes no dia a dia de trabalho na escola sem adoecer? É possível ser e fazer a docência sem a constante fantasia cotidiana?

Esperamos, com estes e outros questionamentos, bem como o aprofundamento e desdobramento dos dados analisados, investir em pesquisas de pós-doutoramento, bem como na produção de artigos, livros, capítulos de livros, etc, os quais possam continuar contribuindo para uma reflexão contínua sobre a profissão docente, seus laços de pertencimento e identidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês Maria Z. P. de.; RODRIGUES, Maria Alexandra M. **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), 1998, 41p. MEC/CAPES/FAPDF/UNAB – SE- GDF.

ALMEIDA, S. F. C. de. **Sintomas do mal-estar na educação**: subjetividade e laço social. Anais do II Colóquio do Lugar de Vida LEPSI USP/SP. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 11 Nov. 2013.

_____. **Inclusão Escolar**: do “politicamente correto” à política da ética do sujeito no campo da educação. Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 09 Jul. 2013.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; LEGNANI, Viviane Neves. **A construção da infância**: entre os saberes científicos e as práticas sociais. Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas, São Paulo, 2004, Jun., vol.9, n.16.

ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSZNAJER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais** – pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

AMANCIO; ASSALI. *In*: COLLI, Fernando Anthero Galvão e KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). **Travessias Inclusão Escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

AMÂNCIO; MITSUMORI. *In*: COLLI, Fernando Anthero Galvão e KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs.). **Travessias Inclusão Escolar**: a experiência do grupo ponte Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

ARANHA, Maria de Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4. ed., Universidade de Brasília, 1963.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BACHA, Márcia Neder. **A arte de formar** – o feminino, o infantil e o epistemológico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BASTOS, M. B e KUPFER, M.C. **Inclusão Escolar de professores: uma tarefa para a psicanálise?** Correio da APPOA, Porto Alegre, RS, v. 120, dez., p.27-33. Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2003.

BLEICHMAR, Silvia. **A fundação do Inconsciente: destinos da pulsão, destinos do sujeito**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.

BOMFIM, Adriana Pereira. **A Escuta na Escola Inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UnB. Brasília, 2008.

BRADLEY, Jana. **Methodological issues and practices in qualitative research**. Library Quarterly, 1993, v. 63, n. 4, Oct.

BRAUNER, Maira. **Escolas, espaços de fabricação de imagens: (phato) logias do olhar na relação professor aluno**. Porto Alegre, 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal no Rio Grande do Sul.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. DOU de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL.**Parâmetros Curriculares Nacionais.** MEC: Brasília, 1997.

BUTTLER, Daniela Barbosa. **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. São Paulo: 2009, p.179. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP).

CARRETEIRO, T.C.; FARAH, B.L. Freud, dos romances familiares aos romances científicos. **Pulsional** – Revista de Psicanálise. São Paulo, Ano XV, n.162, p.63-71, outubro, 2002.

CASTIEL, Sissi Vigil. **Sublimação:** clínica e matapsicologia. São Paulo: Escuta, 2007.

CELES, Luiz Augusto. **Uma herança quase-esquecida de Freud:** a sexualidade infantil e suas injunções. ALTER - Jornal de Estudos Psicanalíticos, 2005, v.24(1), (pp.65-82).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COHEN, Ruth Helena Pinto (org.). **Psicanalistas e Educadores:** tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CONTI, CELSO LUIZ Aparecido. **Imagens da profissão docente:** um estudo sobre professoras primárias em início de carreira / Celso Luiz Aparecido Conti. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORTIZO, Telma Lima. A angústia do professor na contemporaneidade: uma questão social. p.143-157 In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Psicanálise e Educação**: impasses subjetivos contemporâneos II. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

CUNHA, Lígia Gravata. **Psicanálise e Educação**: uma leitura das relações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 1990, 77p.

CRUXÊN, Orlando. **A Sublimação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DEJOURS, Christophe. **Entre o desespero e a esperança**: como reencantar o trabalho. CULT, São Paulo, n.139, p.49-53, setembro, 2009. Disponível em: revistacult.uol.com.br/home/2010/03reincantar-o-trabalho/. Acesso em: 01 jun 2015.

_____. **Subjetividade, trabalho e ação**. Revista Produção, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004

_____. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação, prazer, sofrimento e trabalho. Christophe Dejours, Elisabeth Abdoucheli, Christiana Javet. Coordenação Maria Irene Stocco Betiol; tradutores Maria Irene Stocco Betial et al. 1. ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

DIAS, Adriana Elisabete. **A Atuação do Professor na Contemporaneidade**: uma escrita do seu mal-estar. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.147p.

DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem ensina**: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer, 2005. Versão eletrônica disponível em: www.anped.org.br.

FACAS, Emilio Peres. **Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho:** contribuições da psicodinâmica do trabalho. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Brasília, UnB, 2013.

FERRETTI, Maria Cecília Galletti. **O infantil:** Lacan e a modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo.** Brasília: Líber Livro, 2007.

FREUD, S. **Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1905, vol. VII, (p.128-209).

_____. **Cinco Lições de Psicanálise.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XI). Rio de Janeiro: Imago, 1910.

_____. **O Interesse Científico da Psicanálise.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1913a.

_____. **Totem e Tabu.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1913b.

_____. **Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIII). Rio de Janeiro: Imago, 1914a.

_____. **Sobre o Narcisismo: uma introdução.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XIV). Rio de Janeiro: Imago, 1914b.

_____. **O Estranho.** *In:* Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud (Vol. XVII). Rio de Janeiro: Imago, 1919.

_____. **Prefácio à Juventude Desorientada, de Aichhorn.** *In:* Edição Standard das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. XIX). Rio de Janeiro: Imago, 1925.

_____. **Conferência XXXIV:** explicações, aplicações e orientações. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1932-33, vol. XXII, (pp.146-148).

_____. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente.** Coordenação geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Palavra e verdade:** na filosofia antiga e na psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HICKMANN, Roseli Inês. **O resgate do Desejo no Trabalho Docente.** Revista Presença Pedagógica, 2002, v.8, n.48, nov-dez ,p. 65-71.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho Docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente do Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da Psicanálise:** de Freud a Lacan. Vol 2. A clínica da fantasia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

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

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Desejo de Saber:** um estudo psicanalítico para educadores. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1990, 225p.

_____. **A Presença da Psicanálise nos Dispositivos Institucionais de Tratamento da Psicose.** *In:* Estilos da Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP-IP, 1996, n.1, p.20-33.

_____. **Educação para o futuro** – psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.

_____. Amor e Saber: a psicanálise da relação professor e aluno. *In:* COHEN, Ruth Helena Pinto (org.). **Psicanalistas e Educadores:** tecendo laços. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009, p. 19-31.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico) pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Duas notas psicanalíticas sobre as crianças “com necessidades educativas especiais”.** Pro-Posições: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp, vol.12, 2001, n.2-3, p.35-59.

_____. **Figuras do Infantil:** a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LAPLANCHE, Jean. **Vocabulário de psicanálise.** Laplanche e Pontalis: sob a direção de Daniel Lagache. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LAZZARINI, Eliana Rigotto. **Emergência do Narcisismo na Cultura e na Clínica Psicanalítica Contemporânea:** novos rumos, reiteradas questões. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Brasília, DF: UNB, 2006.

LEITE, Sônia. **Angústia.** Rio de Janeiro; Zahar, 2011.

MAUCO, Georges. **Psicanálise e Educação.** Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1968.

MILLER, Jacques-Alain. **Patologia da Ética**. In: Miller, Jacques-Alain. Lacan Elucidado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

MORAES, Fernando. **A arte de pertencer**: os invisíveis do nosso século. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2015.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. (org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. In: BORIS, Fausto (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano V.2. Sociedade e Instituições (1889-1930) Rio de Janeiro: Berton S/A, 1990.

NASIO, J. D. **Lições Sobre os Sete Conceitos Cruciais da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A Fantasia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NEDER, Rosa Maria. **Ser professora**: entre os ranços da maternagem e a profissão. Salvador, Bahia: 2005, p.219. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1992.

_____. (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e educação**. Porto Alegre/RS: Pannonica, V. 04, 1991, 109-119.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **A impostura do mestre**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

PERCHBERTY, Bernard. Entre o tratamento e a formação: conflitos identificatórios na relação pedagógica. In: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; KUPFER, Maria Cristina Machado (orgs). **A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-Sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 45-75.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

RAHME, Mônica Maria Farid. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. São Paulo, 2010. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

RODRIGUES, Rogério. **A Educação Cindida e a Formação do Sujeito: para além de uma pedagogia do bem e do mal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2004, 264p.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel.. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Programa de apoio ao bem-estar docente: construção profissional e cuidar de si**. Porto Alegre, 2008. 125 f. Dissertação de Mestrado pela Faculdade de Educação (PUC-RS).

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

TANIS, Bernardo. *Memória e Temporalidade: sobre o infantil em psicanálise.* Rev. Ruth Kluska Rosa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TANURI, Leonor M^a. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação.** Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, Cyntia (org.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, 95-134.

VOLTOLINI, Rinaldo. **As Vicissitudes da Transmissão da Psicanálise a Educadores.** In: III Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br>. Acesso em: 01 Abr. 2007.

_____. **Psicanálise e Inclusão Escolar: direito ou sintoma?** Estilos da Clínica. Jun., vol.9, n.16, p.92-101. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 06 Dez. 2006.

APÊNDICE A: ROTEIRO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

Prezado (a) Colega,

A elaboração da memória educativa é um processo de construção e (re) construção de nossa identidade enquanto professores, que tem o objetivo de revelar a dimensão histórica e as vicissitudes (dificuldades) que fizeram (ou fazem) parte do nosso processo de formação pessoal/ profissional.

A proposta inicial deste dispositivo é a de que, num primeiro momento, você possa fazer uma volta ao passado com a intenção de resgatar pessoas, episódios e situações das experiências vivenciadas em sua vida escolar.

O convite é para que percorra cada etapa da sua história de vida educativa, detendo-se, inicialmente, em sensações visuais, olfativas, táteis ou auditivas, relacionadas ao espaço físico das escolas e das salas de aula, bem como professores e colegas, concentrando-se em episódios e sensações significativas, ligadas a esses ambientes e pessoas.

Neste trajeto, tente se lembrar de fatos marcantes, tais como: o professor que mais ou menos gostou; as disciplinas em que sentiu maior dificuldade ou o inverso; os conteúdos aprendidos com prazer e aqueles custosamente decorados; as atividades

realizadas em sala nas quais o tempo passava e você nem percebia; as atividades monótonas e intermináveis, etc.

Na medida em que você se sentir mais à vontade, procure identificar alguns elementos deste processo:

- ❖ O que você aprendeu e como esses conteúdos foram ensinados/aprendidos (metodologia)?
- ❖ Quais as relações professor-aluno e o clima vivido em sala de aula (comunicação, estilos e posturas dos professores que marcaram positiva/negativamente)?
- ❖ Como se processava a avaliação (modalidades/freqüência)?
- ❖ Como você se sentia na “*pele*” de aluno (alegria, medos, regras, cobranças, etc)?
- ❖ Quais as relações família-escola-sociedade (como sua família se envolvia, ou não, com as questões da escola)?

Finalmente, após identificar e relatar os aspectos sugeridos procure distanciar-se um pouco da situação contada e tente analisar o seu discurso. Procure problematizar alguns aspectos essenciais do relato, trazendo-os para o presente:

- ❖ Que produto sou eu dessa interação de tantos anos com diferentes modos de ensinar?
- ❖ Que relação existe entre o que me foi ensinado e como foi ensinado e os meus procedimentos e posturas em sala de aula?

- ❖ Como é que depois de tudo o que vivi e das vicissitudes do processo de minha formação tornei-me professor?
- ❖ Como percebo e vivencio hoje os papéis do professor e do aluno a partir das experiências escolares anteriores?

É importante ressaltar que este roteiro é apenas uma sugestão. Não significa que, necessariamente, tenha que ser seguido na íntegra.

Se desejar, você pode anexar fotos, bilhetes e/ou imagens que considerar relevantes.

Não se atenha ao número de páginas do seu relato. Não existe um limite pré-determinado. Sinta-se livre para contar a sua história!

Muito obrigada!

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que é ser professor?
2. O que ser um bom professor?
3. Como você se sente diante da sua escolha profissional?
4. Se você pudesse promover alguma mudança na sua profissão, qual seria?
5. Como você costuma lidar com os conflitos e adversidades presentes na prática educativa?
6. Na sua opinião, quais as principais funções de um professor?
7. Na sua opinião, qual o lugar ocupado pelo professor na sociedade atual?
8. Você acredita num modelo ideal de escola? Como ele seria?
9. Na sua opinião, que lugar a escola ocupa na sociedade hoje e qual a sua função?
10. O que sustenta a autoridade docente em sala de aula?
11. O que o move e o mantém na sala de aula todos os dias?
12. Como você costuma lidar com as questões da valorização e do reconhecimento profissionais?
13. Como você lida com as suas próprias imperfeições e falhas no exercício profissional?

ANEXO A – TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

Termo de Concordância

Eu, _____, RG _____, professor (a), venho, por meio deste **termo de concordância**, formalizar minha participação voluntária como sujeito da pesquisa intitulada **Profissão Docente: laços de pertencimento e identidade**, da doutoranda Adriana Pereira Bomfim, sob orientação da prof^a. Dr^a. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida.

Assinatura

Termo de Compromisso

Eu, Adriana Pereira Bomfim, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, me comprometo a respeitar os participantes desta pesquisa, preservando suas identidades originais e garantindo o sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhes absoluta privacidade.

Adriana Pereira Bomfim

Qualificação do Declarante – Sujeito Objeto da Pesquisa

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ / _____ / _____ Sexo: ()F ()M

Endereço: _____

Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura do Declarante

ANEXO B – PROPOSTA DO CURSO DE EXTENSÃO

O LUGAR DO INFANTIL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS

Período: 18/03 a 04/06/2013

Local: Escola Classe (nome em sigilo de pesquisa)

Resumo da Proposta

Esta proposta se justifica a partir da própria concepção e sentido do trabalho acadêmico desenvolvido na universidade, que se inscreve na articulação: ensino, pesquisa e extensão. Assim, reconhece-se a possibilidade de interlocução entre a disciplina – Inconsciente e Educação – e o Projeto 4 do curso de Pedagogia, ofertadas pela professora coordenadora desta proposta, a graduanda Talyta Santos e a pós-graduanda Adriana Bomfim.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Lugar do Infantil.

Justificativa

A justificativa desta proposta caracteriza-se por uma iniciativa a partir da demanda curricular do Projeto 4 (Estágio Supervisionado) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UnB. Aos docentes propõe-se apresentar e aprofundar o trabalho com a memória educativa e história de vida, no sentido de discutirmos a importância das experiências subjetivas vividas pelos sujeitos e seus laços com a constituição da identidade profissional docente e as possíveis implicações na prática pedagógica. Para tal, utilizaremos conceitos provenientes da teoria psicanalítica e da conexão entre Psicanálise e Educação. Para as crianças, em fase de alfabetização, justifica-se o estudo pictórico de suas memórias e a compreensão das mesmas através do aporte psicanalítico à semelhança das preocupações freudianas com a origem (Ur), a fim de aprofundarmos a questão da subjetividade/identidade do sujeito infantil.

Objetivos

- Apresentar e aprofundar, teoricamente, o trabalho com a memória educativa e história de vida de professores, atuantes e/ou em formação, no sentido de

reconhecer a importância das experiências subjetivas vividas pelo sujeito e seus laços com a constituição da identidade profissional docente;

- Reconhecer os desafios enfrentados nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, no âmbito da formação docente e as possíveis implicações na prática pedagógica;
- Compartilhar a possível conexão Psicanálise e Educação e suas implicações no campo da arte, em especial, a cinematográfica.

Conteúdos

- Memória Educativa
- Subjetividade e Identidade Docente
- Transferência na sala de aula
- Sexualidade Infantil: Complexo de Édipo
- Sedução Pedagógica
- Afetos e suas implicações em sala de aula
- Contação de histórias, representação pictórica e filmes infantis.
- Confeção da Caixa de Memória.

Referências

ALMEIDA, Inês Maria M. Z. Pires de Almeida. Resignificação da Psicologia da Educação na Formação de Professores de Ciências e Matemática. Tese de Doutorado. IP (UnB). 2001.

FREUD, Sigmund. Obras Completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação. 2. ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Infância e Ilusão (psico) pedagógica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TANIS, Bernardo. Memória e Temporalidade. Sobre o infantil em psicanálise. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

Coordenação: Prof^a Dr^a.Inês M^a.M.Z. P.de Almeida

Orientação: Adriana Pereira Bomfim (orientanda - doutorado) e Talyta Reis dos Santos (orientanda - graduação)

Realização: Universidade de Brasília - UnB Decanato de Extensão - Faculdade de Educação – FE-UnB

**ANEXO C – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
(TRECHOS DO PPP DA ESCOLA PESQUISADA)**

**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE UNIDADES REGIONAIS
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DO PLANO PILOTO E CRUZEIRO
ESCOLA CLASSE (nome em sigilo de pesquisa)**

PROPOSTA PEDAGÓGICA (BRASÍLIA –DF – 2014)

APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é o retrato da escola. Serve não apenas para identificá-la, mas também para mostrar os melhores caminhos a seguir para obter um ensino de qualidade.

A elaboração da proposta pedagógica da EC foi feita através de reuniões pedagógicas com o corpo docente, de pesquisas com a comunidade onde foram colocados seus anseios, de conversas informais entre colegas que gostam e fazem educação com excelência. Foi construído também com a participação dos alunos através de desenhos, cartinhas e redações, que mostraram como as crianças veem a escola, e também como idealizam uma escola cada dia melhor.

Em busca de uma excelência no fazer diário, nos propusemos a vivenciá-la enriquecendo, inovando e contextualizando, tornando explícito seu caráter flexível e dinâmico. O PPP começou a ser construído há alguns anos, quando a equipe gestora atual assumiu a Direção da Escola Classe. A cada ano foram discutidos ganhos, perdas, melhorias, projetos e sonhos. Alguns realizados, felizmente. O PPP é vivência e conhecimento da escola que é um pouco como a nossa casa. Durante

esse tempo o Currículo em Movimento foi implantado, algumas adequações foram feitas, mas nunca chega ao fim porque a escola é um espaço dinâmico, de transformações e discussões.

A rapidez da evolução hodierna, ressaltando as inúmeras mudanças sociais ocorridas devido à globalização, foi o referencial adotado na formulação de metas a serem atingidas. A contemplação dos Temas Transversais e a execução dos projetos pedagógicos aqui propostos visam orientar a educação escolar no comprometimento com a cidadania, e a formação de um indivíduo digno, atuante, com igualdade de direitos e corresponsabilidade pela vida social, princípios estes estabelecidos pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

A proposta curricular estabelecida privilegia as aprendizagens significativas e a construção de uma educação que envolve a Diversidade, a Cidadania e a Educação em e para os Direitos Humanos, e educando para a Sustentabilidade. Ou seja, atributos intelectuais e cognitivos necessários em qualquer situação da vida de cada ser humano.

Os projetos desenvolvidos pretendem viabilizar os objetivos propostos, integrando todos os representantes da comunidade escolar e proporcionando a cada um o envolvimento com prazer e a consequente eficácia no trabalho. Relacionando princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação, poderemos juntos desenvolver a proposta pedagógica alcançando o sucesso escolar.

Nossa proposta foi fundamentada pelo Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal e está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Procuramos orientá-la de forma que atenda as necessidades do contexto histórico-social ao qual está inserida e contemple todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.

DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR

A Escola Classe atende alunos do 1^a ao 5^a ano nos turnos matutino e vespertino do Ensino Fundamental, alunos residentes nas imediações ou em cidades do entorno. Possui ainda uma Classe Especial que atende alunos com deficiências múltiplas. A Sala de Recursos de Altas Habilidades modalidade Arte, atende alunos da Escola Classe e também de outras escolas da SEDF e escolas particulares.

A Escola Classe recebe muitos alunos da própria quadra, das imediações e advindos das mais diversas cidades do entorno. Além desta diversidade, a Escola recebe filhos de militares que chegam em diferentes épocas do ano letivo.

A comunidade escolar é composta de diferentes núcleos familiares: pai, mãe e filhos; alunos que vivem com avós; crianças que vivem apenas com as mães ou com os pais; alunos que vivem em abrigos. A diversidade social que compõe a Comunidade Escolar é refletida no dia-a-dia. Problemas como desemprego, ausência da família, violência doméstica, influências negativas da mídia, entre outros, afetam direta e indiretamente o comportamento dos alunos e seu desenvolvimento acadêmico, daí a necessidade imediata de trabalhar projetos visando o resgate da autoestima e respeito mútuo.

O SOE tem realizado um importante trabalho focando nas diferenças, na tolerância e na responsabilidade de cada um diante do outro e dentro do seu espaço. Trabalha ainda a integração com os pais, e intermídia professores, pais, alunos e Equipe de Diagnóstico (SEAA) visando intervenções diagnósticas. Atende e acompanha alunos diagnosticados com transtornos funcionais.

As parcerias da escola proporcionam maior aproximação com a comunidade. No período noturno a escola permanece aberta e oferece através de parcerias aulas diversas para a comunidade: Dança do Ventre, Karatê, Inglês e Espanhol. Acreditamos que a escola é de todos, e por isso a comunidade escolar não se restringe à área interna da escola.

A Escola Classe dispõe de duas instituições escolares: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho Escolar.

A APM caracteriza-se por ser uma entidade civil, sem caráter lucrativo e com personalidade jurídica própria, cujo objetivo essencial é integrar a comunidade, o poder público, a escola e a família, buscando o desempenho mais eficiente do processo educativo.

Finalidade da APM:

- Proporcionar aos pais uma forma de participação ativa na escola, em benefício do aluno ou do processo educacional;
- Gerenciar as verbas destinadas à escola através do FNDE e GDF;
- Promover junto à Comunidade Escolar, mecanismos para a melhoria na qualidade do processo ensino-aprendizagem;
- Incentivar momentos de interação escola/comunidade com intuito de obter recursos financeiros que seriam destinados ao atendimento das necessidades que não conseguiram ser supridas pela verba federal (FNDE) ou local (PDAF).

O Conselho Escolar constitui-se de um colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, sendo o órgão máximo da escola, distribuído entre os segmentos de professores, especialistas em educação, auxiliares de educação, pais e alunos.

Algumas atribuições do Conselho Escolar:

- Garantir a participação efetiva da comunidade escolar na gestão da escola;
- Participar da elaboração da Proposta Pedagógica da escola e acompanhar sua execução;
- Avaliar os resultados alcançados no processo ensino-aprendizagem e sugerir soluções para a sua melhoria.

Em 2012 a Classe Especial continuou com o objetivo de reforçar a comunicação e o desenvolvimento das crianças DMU para posteriormente incluí-las efetivamente nas turmas da escola. A inauguração da nova sala de recursos ocorreu também em 2012. A sala foi uma doação da Motorola a partir de projeto feito pelos professores, e possui o que há de mais moderno para o trabalho com as crianças especiais: jogos, softwares, cozinha experimental, aparelhos para trabalhar a psicomotricidade.

O ano de 2013 foi marcado por novas conquistas: o nivelamento do pátio interno (que trouxe mais segurança), a rampa para os cadeirantes e portadores de necessidades especiais (acessibilidade) e a aquisição de uma mesa de som, telão e mídia para os eventos da escola (cultura e lazer).

No campo pedagógico, destacamos o sucesso das Feiras Culturais, a Gincana Permanente (2008 e 2009), os Projetos Interventivos, a Roda Literária, a Horta Comunitária, a Escola Integral (2008 e 2009), o Projeto Letramento Musical (2010, 2011, 2012 e 2013), Sala de Altas Habilidades, Sala de Recursos que proporcionam aos alunos uma visão diversificada e contextualizada, ampliando seu campo de conhecimento. As salas de aula equipadas com TV, Aparelho de Som e

DVD, oferecem maior apoio às atividades pedagógicas do professor, o que motiva o aluno a participar e aprender.

Em 2014, a expectativa é de melhorar os índices da escola. O **Projeto Interventivo** e os **reagrupamentos** têm a missão de tornar a sala de aula mais homogênea. O projeto **Letramento Musical** foi reestruturado para trabalhar não apenas as músicas escolhidas pelo corpo docente, mas músicas das datas comemorativas, e de assuntos que façam parte dos eixos estruturantes da Proposta Pedagógica da SEDF.

Os professores trabalham em sala a alimentação saudável, e uma vez por semana os alunos trazem frutas para o lanche da escola. Neste dia alguns pais mandam frutas exóticas para o conhecimento e degustação das crianças. São trabalhados ainda hábitos saudáveis, de higiene e a saúde nas relações interpessoais. Desta maneira a escola trabalha os eixos do currículo da educação básica da SEDF, que são: cidadania, sustentabilidade, diversidade e educação ambiental.

A escola tem apresentado bons índices nas avaliações do IDEB e em 2013 ficou em 12ª posição do ranking das melhores escolas públicas do DF com a nota de 6,7. Continuar a ser uma escola de excelência dentro do Distrito Federal é um dos objetivos para o ano de 2014.

PRINCIPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS

Os princípios que orientam este PPP foram sistematizados a partir do Currículo em Movimento e das Diretrizes do BIA. Tais princípios visam um currículo

integrado onde os conteúdos mantêm relação entre si, e são integrados de acordo com a proposta da escola. Os conteúdos podem ser desenvolvidos a partir de ideias ou temas selecionados pela escola mas sempre em torno dos eixos transversais: Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Diversidade, Educação para a Sustentabilidade; além dos eixos integradores indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo.

O currículo integrado não é algo estanque e estático. Pelo contrário, ele é construído com base nos objetivos educacionais, que integram diferentes áreas do conhecimento e experiências e visam compreender a realidade de forma crítica e reflexiva. Tal integração é uma forma menos autoritária de divulgar conhecimento uma vez que o espaço escolar organiza-se em torno de relações sociais e pedagógicas menos hierarquizadas, mais dialogadas e cooperativas. Para a efetivação deste currículo são utilizados alguns princípios; unicidade teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização.

– Princípio da unicidade entre teoria e prática.

Na prática significa que as áreas de conhecimento/ componentes são integradas, as metodologias mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. São privilegiadas estratégias de integração que promovam reflexão crítica, análise, síntese e aplicação de conceitos voltados para a construção do conhecimento.

Desta forma, trabalha-se o raciocínio, a problematização, o questionamento, a dúvida e a reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades. O professor está sempre

repensando suas atividades tentando responder às perguntas: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar/ O que e como avaliar?

– Princípio da interdisciplinaridade e da contextualização.

A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento/componentes curriculares, ultrapassa a fragmentação do conhecimento e do pensamento. A contextualização dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos, propiciando relação entre dimensões do processo (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar). A organização do processo de ensino-aprendizagem em uma situação próxima daquela na qual o conhecimento será utilizado, facilita a compreensão e favorece as aprendizagens dos estudantes. A determinação de uma temática, interdisciplinar ou integradora, deverá ser resultante de uma discussão de base curricular.

A interdisciplinaridade pode acontecer em duas dimensões: no próprio componente curricular (intra) e entre componentes curriculares (inter). No próprio componente curricular, quando são utilizados outros tipos de conhecimentos (artes, literatura, corpo e movimento, relações interpessoais, entre outras) que irão auxiliar ou favorecer a discussão específica do conhecimento do componente curricular. Entre os componentes curriculares, busca-se a integração entre os diferentes conhecimentos. Este princípio favorece o trabalho colaborativo entre os professores de diversas disciplinas.

– Princípio da Flexibilização

O Currículo a partir de uma base comum permite a flexibilidade, uma vez que a partir do PPP e das especificidades locais e regionais ele pode ser enriquecido com outros conhecimentos relevantes para a formação intelectual dos estudantes. Esta flexibilização permite à escola atualização e diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento intelectual do aluno. A flexibilização do currículo deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

OBJETIVOS DO PPP

O objetivo do PPP é fazer um diagnóstico da escola, de sua identidade, e mostrar quais os caminhos adotados para fazer uma educação com qualidade. Através deste Projeto a comunidade escolar pode acompanhar as ações dos gestores, dos professores e conhecer um pouco do currículo da SEDF e das diretrizes do BIA.

Por ter tantas informações relevantes, o PPP se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que deve ser consultada a cada tomada de decisão. É um parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo.

O PPP representa os objetivos da Equipe Gestora que são: promover uma educação de qualidade; despertar no aluno o prazer em frequentar a escola; promover a participação de todos os membros da comunidade escolar no

desenvolver da proposta; atender o aluno em suas necessidades educacionais especiais: físicas, emocionais e cognitivas.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A EC construiu seu Projeto Político Pedagógico em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Currículo em Movimento da SEEDF. Participou das discussões para a criação do currículo em movimento que tem como referência o Currículo de Educação Integral de SEED. A escola é o espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano. Aqui se propõe uma educação integral que não se refere ao tempo que o aluno fica na escola, porém à formação total deste aluno.

Através dos projetos da escola e das disciplinas comuns são trabalhados os eixos transversais do currículo da SEEDF: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade, e educação para e em direitos humanos.

A SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em detrimento a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, procura de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social. Este currículo, que é nossa referência, abre espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar

análises dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Os eixos transversais têm o propósito de questionar permanentemente essas diferenças.

Objetivando uma proposta curricular integrada dentro da realidade na qual a Instituição Escolar está inserida, nos propusemos a trabalhar os conteúdos programáticos de forma contextualizada para que a aprendizagem seja significativa.

A Escola Classe como as demais escolas da Secretaria de Educação do DF, segue o BIA – Bloco Inicial de Alfabetização, que é uma estratégia construída a fim de garantir à criança a aquisição de leitura/escrita/letramento, de forma lúdica, e também o seu desenvolvimento integral. Com esta estratégia, o ensino fundamental organiza-se em regime de ciclo para o período inicial de alfabetização (2º Ciclo – 1º Bloco - 1º ao 3º ano). A escola não aderiu ao 2º Bloco do 2º Ciclo 4ºs e 5ºs anos. Os conteúdos trabalhados do 1º ao 5º ano não são um fim em si mesmo, mas meios para o desenvolvimento integral do aluno. Os eixos temáticos orientadores abrangem os temas transversais que abordam problemáticas sociais em relação a ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. O professor não interrompe sua programação para trabalhar os temas, mas fazem relações entre ambos, incluindo-os como conteúdos no ano de escolaridade que o aluno se encontra, articulando a finalidade do estudo com questões sociais.

A organização curricular objetiva intervir de forma permanente na formação integral do educando, trabalhando valores e atitudes que o integre na sociedade como cidadão crítico e consciente, capaz de mudar a realidade vigente.

Através de reuniões pedagógicas constantes entre direção, professores, servidores, pais e alunos, discutindo a continuidade do processo de construção do

saber e alternativas que aperfeiçoem este processo, procuramos transformar esta escola num centro de referência educacional. Buscamos o desenvolvimento de valores em nossos alunos, possibilitando o trabalho em equipe, a autonomia, a solidariedade, o respeito pelo próximo e pelo seu ambiente como um todo; acreditando que o maior bem está no ser humano e na sua capacidade de inovar e solucionar os problemas e prestar serviços de interesse social.

O trabalho pedagógico da escola fundamenta-se no BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Apesar da escola ter optado pela não adesão dos 4^{os} e 5^{os} anos ao 2^o Bloco do 2^o Ciclo, os princípios pedagógicos são utilizados pela escola toda. Aqui, o aluno é da escola, e não do professor responsável pelo ano em que se encontra. Todos se sentem parte do processo, e co-responsáveis pelo sucesso deste aluno. O trabalho do docente é estratégico e pede apropriação de situações didáticas fundamentais na alfabetização e o planejamento escolar deve concretizar uma rotina didática pautada nos princípios teórico-metodológicos do BIA que são:

I-Princípio da Formação Continuada – constante aperfeiçoamento do professor, através de cursos oferecidos pela EAPE, e também de estudos e discussões nas Coordenações Pedagógicas.

II- Princípio do Reagrupamento - O reagrupamento é um princípio do BIA que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo.

O trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes

necessidades e possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo.

No planejamento das intervenções para a realização do reagrupamento faz-se necessário reorganizar os tempos e espaços da escola e, ao mesmo tempo, selecionar e organizar os conteúdos que atendam às necessidades específicas de aprendizagens enriqueça e aprofunde conhecimentos em conformidade com os interesses dos estudantes. Uma etapa importante dos reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas e deve ser feito de acordo com as orientações da SEDF, no diário de classe e complementado nos diferentes tipos de registros dos professores envolvidos (portfólio, diário de bordo, caderno de planejamento, dentre outros...).

III – Princípio do Projeto Interventivo

O Projeto Interventivo (PI) constitui-se em um princípio do BIA destinado a um grupo de estudantes, com necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado.

O Projeto Interventivo deve ser permanente na sua oferta e flexível, dinâmico e temporário no atendimento aos estudantes. É importante salientar que mesmo que o aluno seja atendido no reagrupamento, caso a necessidade permaneça, o Projeto Interventivo se apresenta como outra estratégia de atendimento.

O atendimento no Projeto Interventivo pode ocorrer em duas modalidades.

Estudantes defasados idade/série: estudantes com mais de dois anos de defasagem. Mesmo que o estudante não apresente necessidades de aprendizagem (o foco é o avanço da aprendizagem). Contudo, é importante termos cuidado para não confundirmos com estratégias de correção da distorção idade/série. Apresentam necessidades específicas de aprendizagens que possam comprometer o seu desenvolvimento no dia a dia da sala de aula.

OBS: O Projeto completo está disponível no site da Secretaria de Educação do Distrito Federal.