



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI

KATARINA MARIA MATOS DE LACERDA SEGUNDA

BRASÍLIA – DF

2011

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

MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI

KATARINA MARIA MATOS DE LACERDA SEGUNDA

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

BRASÍLIA – DF

2011

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI

KATARINA MARIA MATOS DE LACERDA SEGUNDA

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida – FE/UnB (Orientadora)

Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – FE/UnB

Dr^a Eliana Rigotto Lazzarini - IP/UnB

Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha - FE/UnB (Suplente)

Escrever é procurar entender; é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector

DEDICATÓRIA

A Franzé Ribeiro meu amor.
A Isadora e Caroline, com quem aprendi o
significado de amar incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de aprendizado.

A meus pais, Luiz Ubirajara de Lacerda (*in memoriam*) e Maria Matos de Lacerda pelo carinho com que imprimiram suas marcas significantes que me constituem.

A Franzé Ribeiro, grande companheiro de travessia, com quem tenho o prazer de compartilhar a vida.

A Isadora e Caroline, filhas queridas que me ensinam amorosamente o que é ser mãe.

A meu irmão Lupeu, grande artista que me encanta pela leveza de viver e pela maestria ao traçar versos e formas.

A minha irmã Kathia com quem tive o prazer de dividir descobertas sobre o feminino.

A minha Avó Eliza Matos (*in memoriam*) pelo afeto me dedicou e pelos grandes ensinamentos com que sempre me presenteou.

A meus primos e tias, com quem tive e tenho o prazer de desfrutar grandes momentos.

A todos os professores(as) que fizeram/fazem parte do meu percurso de encantamento com o saber.

A Prof^a Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida, grande mulher, mestra que traduz no fazer cotidiano, a magia de ser professora. Pelo afeto, confiança, carinho e disponibilidade com que me orientou ao longo deste trabalho.

Aos estudantes de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), sujeitos da pesquisa em questão.

A todos os amigos do mestrado em educação da UnB, alunos e professores, com quem tive o prazer de desfrutar belos encontros.

Aos amigos da Liberdade Assistida de Taguatinga, pelo apoio e carinho a mim dedicados ao longo do processo de construção da dissertação.

Aos amigos da Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR), presença significativa em cada palavra aqui escrita, por todas as discussões, angústias e descobertas partilhadas ao longo da minha formação.

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar, através do resgate de memórias estudantis, as implicações subjetivas que mediaram o processo de escolha profissional de alunos de pedagogia da Faculdade de educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). A pesquisa é de cunho qualitativo e documental. Utilizamos como fonte de pesquisa os memoriais de 20 (vinte) alunos egressos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), nos anos de 2005 a 2010. Partimos do pressuposto de que os textos dos memoriais educativos nos possibilitam uma investigação acerca da forma como se estrutura o sujeito professor, tendo em vista que esse sujeito começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar. As questões que nos mobilizaram a realizar a investigação proposta foram as seguintes: quais as marcas, os traços identificatórios que foram significantes para que o sujeito escolhesse ocupar esse lugar de professor? Que vivências singulares mediaram o processo de escolha dessa profissão? Qual o papel do contexto social na escolha profissional? Tais perguntas foram mediando toda a construção teórica que se fundamenta na psicanálise. Esta serviu de base epistemológica para pensar nesse processo de estruturação do sujeito professor enquanto processo singular que vai sendo atualizado a partir dos encontros que são travados ao longo da vida, sendo um vetor que potencializa a construção de novos laços. Através da interlocução entre psicanálise e educação a pesquisa analisou a constituição do sujeito professor tomando como referência os seguintes conceitos: sujeito, memória, escrita e memorial educativo. A pesquisa aponta a importância do lugar que o professor ocupa enquanto depositário dos afetos dos alunos, que ao ascender ao lugar de mestres vão reeditando os encontros significativos que tiveram ao longo da trajetória educativa, construindo um estilo próprio que traz a sua marca atravessada pelas várias que lhe foram impressas.

Palavras-chave: Psicanálise e educação; sujeito; memória; escrita; memorial.

ABSTRACT

This research proposes to analyze, through the redemption of student memories, the subjective implications that mediated the professional choice process of students of pedagogy of the Faculty of Education of the University of Brasilia (FE/UnB). The research is qualitative and documentary. The research source used was the memorials of 20 (twenty) graduate students of the course of pedagogy of the University of Brasilia (UnB), in the years from 2005 to 2010. It was assumed that the texts of the educative memorials allow us an investigation about the form how the subject professor is structured, having in mind that this subject begins to construct self from the first contacts of the child with this symbolic place of teaching. The questions that mobilized us to carry out the proposed investigation were the following: which identificatory marks and aspects were significant so that the subject chose to occupy this place of teacher? What singular experiences mediated the process of choice of this profession? Which is the role of the social context in the professional choice? Such questions were mediating the whole theoretical construction that is based on the psychoanalysis. This one served of epistemological base to think about this process of structuring of the subject professor while singular process that is updated from the encounters that caught along the life, being a vector that potentiate the building of new bonds. Through the interlocution between psychoanalysis and education, the research analyzed the constitution of the subject professor taking as reference the following concepts: subject, memory, writing and educative memorial. The research identifies the importance of the place that the teacher occupies as depositary of affections of students, who to ascend to the place of teachers will reeditando meetings that had significant along the trajectory educational, building a own style that brings its mark.

Keywords: Psychoanalysis and education; subject; memory; writing; memorial.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - RECORTES DE MEMÓRIA/ESQUECIMENTO OU DO QUE POSSO DIZER DE MIM.....	12
CAPÍTULO 2 - INTRODUÇÃO	19
2.1- Um pouco da história institucional – Marcas do tempo	19
2.2 – Das questões norteadoras.....	22
2.3 – O desejo de saber se justifica?	23
2.4 – Memórias e memoriais	24
2.5 – Problema de pesquisa	26
2.6 – Objetivos	26
2.6.1 – Objetivo geral	26
2.6. 2 – Objetivos específicos	26
2.6.3 – Cenas dos próximos capítulos	27
CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	29
3.1 – Do sujeito da verdade à verdade do sujeito	29
3.2 – O sujeito na segunda tópica freudiana	31
3.3 – O sujeito enquanto efeito de linguagem	33
3.4 – Um sujeito assujeitado	34
3.5 – O fenômeno do Édipo enquanto enigma do sujeito	35
3.6 – O estádio do espelho	38
3.7 – O complexo de castração.....	39
CAPÍTULO 4 - O SUJEITO PROFESSOR	42
4.1 – O processo de identificação e a escolha profissional	42
4.2 – O mecanismo da transferência	44
4.3 – Esse sujeito professor	47

CAPÍTULO 5 - MEMÓRIA E PSICANÁLISE	49
5.1 – Freud e a memória	50
5.2 – Históricas em cena	51
5.3 – Lembranças encobridoras	54
5.4 – A interpretação dos sonhos	56
5.5- O bloco mágico	58
CAPÍTULO 6 - MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SÍ?	61
6.1 – (Pre)texto.....	61
6.2 – Primeiros traços	61
6.3 – Escrita e verdade	64
6.4 – Porque escrever	65
6.5 – Memorial – o que podemos escrever de nossa história?	67
CAPÍTULO 7 - PROCEDIMENTOS.....	71
7.1 – Sujeitos da pesquisa	73
7.2 – Dispositivos	73
7.2.1 – Memorial	73
7.3 – Procedimentos de coleta de dados	76
CAPÍTULO 8 - RELAÇÃO ENTRE ATEORIA E OS REGISTROS DOS SUJEITOS.....	77
8.1- As marcas.....	77
8.2- Identificação e escolha profissional.....	81
8.3- O papel do contexto social na escolha profissional	84
8.4 – Percurso de formação no curso de pedagogia	86
8.5- Memória e memoriais	88
CAPÍTULO 9 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
9- REFERÊNCIAS.....	96

CAPÍTULO 1 - RECORTES DE MEMÓRIA/ESQUECIMENTO OU DO QUE POSSO DIZER DE MIM...

“Re-significar a própria história é restabelecer uma nova
relação com o infantil, é permitir a circulação entre tempos
estanques
(Bernardo Tanis)

Nasci no Cariri, um Oásis no meio do sertão do Ceará. O Cariri para mim tem gosto de casa de avó (doce e suave).

Tive uma infância cercada de carinho. Meus pais separaram-se quando eu tinha seis anos. Eu, minha mãe e meus irmãos fomos morar na casa da vovó. Fiquei longe do meu pai mas, de certa forma, ampliei minha família. Agora, ao invés de ter apenas dois irmãos com quem compartilhar as brincadeiras, tinha os primos que moravam na vizinhança.

Dividíamos nosso tempo entre lições e brincadeiras. Os livros para mim sempre tiveram um grande significado. Aprendi a ler aos seis anos e desde o princípio a leitura me despertou um grande encantamento. Acho que era uma forma de ficar mais perto do meu pai (lembrava dele sempre com um livro na mão). Nossa relação ficou mediada pela instância da letra. O gosto pela literatura referendava minha filiação.

Do jardim da infância guardo poucas lembranças. Apenas pequenos flashes de uma professora gordinha, que já nem lembro o nome e que me iniciou no mágico mundo da leitura. Desse período trago mais presente a figura do meu irmão, quatro anos mais velho, que gostava muito de ler para mim. Sempre tivemos uma relação muito afetiva e ele assumia o lugar de mestre nas brincadeiras e no letramento.

A paixão pela leitura o levou ao caminho da autoria. Hoje esse companheiro de travessias segue a vida a poetizar e já está produzindo o seu segundo livro.

A partir da primeira série fui estudar no colégio Salesiano Dom Bosco. Esta instituição me deixou marcas profundas. Tenho por ela um grande carinho e respeito. Foi no Salesiano que encontrei grandes mestres, padres e leigos que fortaleceram em mim o desejo de saber. Lá travei amizades com pessoas que me são caras até hoje. Lá descobri o valor da religião enquanto eixo estruturante da minha vida. Lá vivi as delícias do primeiro namorado, dos jogos estudantis, das semanas de arte e cultura, dos desfiles de sete de setembro, das primeiras peças encenadas... O Salesiano é sem dúvida um grande significativo na minha trajetória estudantil.

Tive grandes mestres que me marcaram de forma definitiva: Dona Socorro, professora de português e literatura, que amava as letras e sabia despertar esse amor em seus alunos. Foi ela que me apresentou a Érico Veríssimo. Aos doze anos me encantei por *Clarissa, Ana terra, Música ao longe, Um certo capitão Rodrigo, Olhai os Lírios do campo...* Era um tempo de encantamento, de uma leitura romântica do mundo.

Aos quatorze anos deparei-me com Machado de Assis. Por Machado vivo até hoje um profundo arrebatamento. Aos dezesseis já tinha lido todos os romances, mas o encontro com *Memórias Póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba e Dom Casmurro* foi sem dúvida um marco que me proporcionou uma nova forma de ler o mundo.

Acredito que marquei um encontro com a psicanálise no dia em que me deparei com os olhos de ressaca de Capitu. O enigma estava lançado...

O gosto pelas letras foi aliado ao gosto pela matemática. Esta parecia ser um treinamento para decifrar os enigmas... Passava horas a resolver equações, a testar-me... A paixão pela matemática me levou à paixão pelo professor, ou vice e versa. O professor Lobo foi meu primeiro amor platônico. Parecia ser o guardião das chaves que dão acesso às respostas que eu buscava.

Os enigmas literários e matemáticos articulavam-se de forma harmônica na minha trajetória estudantil.

Sempre fui destaque na escola. É engraçado esta coisa de receber determinados rótulos. O sujeito vai se adequando a estes e é como se, a partir daí tivesse que fazer jus a estas insígnias. Acho que até hoje busco responder a isto. É como se este significante estivesse colado a mim. Isso sem dúvida gera angústias, mas também me traz ganhos.

No ensino médio voltei-me muito para o estudo da História. Desejava compreender a trajetória das civilizações e quem sabe a minha própria. Intuí que as questões que ora se configuravam como enigmas tinham um percurso.

Neste período o Prof. Sérgio aparecia como uma grande referência. Sua paixão pela história nos conduzia a grandes descobertas. Longe de exigir que seus alunos decorassem fatos e datas, nos mostrava o encadeamento dos acontecimentos numa perspectiva crítica.

Acredito que ele foi um dos grandes “culpados” por eu ter escolhido no meu primeiro vestibular, fazer História; e depois Sociologia, contrariando o desejo da maioria dos meus professores, que achavam um desperdício uma aluna destaque não fazer algo mais relevante.

Fiz até o terceiro ano do ensino médio no Salesiano. Aos dezessete anos ensaiei meu primeiro vôo solo e fui morar em Fortaleza para fazer vestibular. Foi um período difícil: deixar a família, o colégio que eu percebia como uma extensão do meu lar, visto que passava lá grande parte do meu tempo, seja estudando, treinando para os jogos, namorando ou simplesmente jogando conversa fora com os amigos. Deixar o namorado... Enfim era um momento de muitas perdas e expectativas diante do novo. Ser uma aluna do Salesiano era para mim um identificador. Senti-me um pouco órfã ao deixar o colégio.

Cheguei a Fortaleza em 1987. Fiz vestibular para História na UECE e Psicologia na UFC. Passei em História e zerei na prova de inglês na UFC. Esse zero teve uma repercussão devastadora para a aluna destaque. A dificuldade de tolerar frustrações quase me derrubou. Desisti de psicologia, comecei o curso de História.

No curso de História encontrei grandes amigos, um grande amor e mestres interessantes. Comecei a me apaixonar por História medieval e pensava com seriedade em me dedicar a esta área.

Fiquei na UECE de 1987 a 1990. Acredito que esses talvez tenham sido os melhores anos da minha vida. Lá construí laços de afeto com amigos que até hoje trago presentes na minha história. Nessa época comecei a fazer parte do movimento estudantil, o que me possibilitou um pensar mais crítico sobre a realidade.

Em 1988 resolvi fazer vestibular para Sociologia. Passei em primeiro lugar no vestibular, parecia que estava acertando as contas com a UFC. Retomava o lugar de destaque?

Continuei na História e comecei a cursar Sociologia. Estudava de manhã e a noite e fazia estágio no período da tarde. Tinha um dia cheio, mas, sempre encontrava espaço para a luta política.

Em 1989 votei para presidente pela primeira vez. Vi nossos sonhos de mudança se transformarem no pesadelo da eleição de Fernando Collor. Lembro de como chorávamos juntos na Praia de Iracema abraçados à bandeira do PT.

O curso de Sociologia foi a cada dia tomando mais espaço na minha vida, a História começa a aparecer como um plus na minha formação de socióloga.

O curso de Sociologia da UFC sempre teve um corpo docente de excelência. Estudar com professores doutores fascinava-me. A princípio estes assumiram o lugar dos guardiões das chaves de acesso a respostas que eu tanto buscava.

Depois, com a maturidade, fui desmistificando essa visão e me encontrando com pessoas significativas: Manfredo Oliveira, Irllys Barreira, Daniel Lins, Alba Pinho, Rejane Carvalho, Peregrina Campelo, Mirtes Amorim, dentre tantos... Tais mestres por quem tenho profundo carinho e admiração conseguiram fisgar o meu desejo de aprender.

Na UFC comecei a pensar em investir na carreira docente. Fui monitora e bolsista de pesquisa. Comecei a preparar-me para fazer o mestrado.

Em 1992 casei com Franzé Ribeiro com quem namorava há dois anos. Grande amor, amigo e companheiro de travessias. Jornalista que me encantou com a sua maneira de escrever e viver o mundo. Isadora (presente de Deus) veio neste mesmo ano. A experiência da maternidade levou-me a adiar os projetos acadêmicos. O mestrado viria no “só depois”.

Conclui o curso de Sociologia e defendi a monografia nas vésperas de ser mãe. O tema da monografia: sexualidade. (A psicologia ensaiava voltar para minha vida). Este estudo foi realizado no presídio feminino e teve como objetivo analisar a emergência e formas de expressão da sexualidade dentro de uma instituição de isolamento. Representou um grande desafio e tinha como referencial teórico o pensamento de Foucault.

Neste mesmo ano conclui o curso de História. Resolvi dar um tempo e dedicar-me à magia de ser mãe. Passei dois anos lambendo a cria. Após este período comecei a trabalhar com assessoria. Franzé e eu montamos uma empresa, na qual ficamos trabalhando durante cinco anos.

Nesse período fiz especialização em comunicação, mas achava que a empresa era muito mais um desejo do Franzé do que meu. Novas buscas, novos desejos...

Em 1996 nasce Caroline, uma linda princesinha com cara de japonesa. Nova parada estratégica, novos ensaios de maternidade agora de uma forma mais madura. Talvez com menos erros, quem sabe?

Em 1999 resolvo retomar o projeto de fazer psicologia. Dessa vez tenho sucesso na empreitada. No curso de psicologia novos encontros, novos mestres...

A princípio Eliane, grande mestra, psicanalista apaixonada por Freud, com quem tive a sorte de fazer Epistemologia I e Psicologia do Desenvolvimento II. A psicanálise já circulava na minha vida e o desejo de ser psicanalista começa a se fortalecer.

A seguir, o encontro com Claudia Jardim, em Psicologia do Desenvolvimento I, e com os textos de Bion, Winnicott, Melanie Klein, Dolto, Mannoni. Começa a se configurar o desejo de trabalhar com psicanálise de crianças.

Leonardo apresentou-me aos escritos Lacanianos. Que mestre... Que escritos... Impossível não se mobilizar diante de tal escritura. Os enigmas estão de volta...

Ao longo do curso de psicologia a psicanálise se inscreve na minha escuta de uma forma definitiva. O estágio em clínica possibilitou-me referendar por onde anda o meu desejo. No percurso descubro respostas singulares, que são de outra ordem e que só serão significadas num só depois.

2003, ano de formatura como psicóloga. O primeiro desafio: trabalhar numa instituição com adolescentes infratores. No trabalho o desafio de emitir laudos e pareceres para subsidiar as decisões judiciais. Implantamos um espaço de escuta individual e grupal para os adolescentes e iniciamos um grupo de escuta com os pais.

O trabalho proporcionou-me um grande aprendizado e um refinamento na minha escuta.

O segundo desafio: assumir o setor de psicologia de uma grande escola de Fortaleza. Lá fiquei um ano realizando um trabalho de orientação profissional junto aos alunos de ensino médio, bem como acompanhando pais e professores. Foi uma experiência muito gratificante. O trabalho desenvolvia-se a partir do resgate de memórias e experiências significativas que possibilitassem a facilitação do processo de escolha. Vejo agora que as memórias já se enredavam na minha prática profissional.

Na aula da saudade fizemos o fechamento desta atividade com a exibição de um vídeo resgatando momentos da vida escolar dos alunos. Foi emocionante tanto para os alunos, quanto para os professores que fizeram parte da história destes sujeitos. É mobilizador esse momento de nos depararmos com as marcas...

Em 2004 passei em um concurso para psicóloga da prefeitura de Eusébio, cidade situada na região metropolitana de Fortaleza. Iniciei no Eusébio o atendimento clínico a crianças com transtorno mental grave (autismo e psicoses). Além do trabalho individual com crianças trabalhávamos em grupo com os pais, objetivando fazer surgir novos significantes que pudessem mediar a relação pais e filhos.

Reencontro no Eusébio a possibilidade de atuar com crianças. Fiquei no Eusébio até 2008, quando vim para Brasília acompanhar o Franzé, que iria iniciar um novo momento em sua trajetória profissional.

A chegada a Brasília foi difícil. O estranhamento, a saudade da família, dos amigos, da praia...

Em meio a tantas perdas inicio o trabalho de conquistar novos ganhos... Conheci a UnB, achei que poderia começar por aí meu percurso de constituir novos laços significativos.

O mestrado de educação tem me possibilitado acessar novos saberes, fazeres. Neste percurso, encontros e desencontros... Surge Inês nova mestra que partilha comigo o encantamento pela psicanálise. Sou fisgada pela sua fala, e o que fazer com isso?

Com Inês redescubro o prazer de escrever... Sabemos que a nossa escrita tem um endereçamento e os textos escritos na disciplina de subjetividade e psicanálise foram dedicados a ela. Buscava o reconhecimento e a conquista de uma nova filiação/orientação. Essa mestra e outros tantos mestres significativos com quem encontrei ao longo da minha formação são fontes de inspiração para o meu desejo de saber, afinal, como se constitui esse sujeito professor?

Novos ensaios se iniciam. Sigamos juntos.

CAPÍTULO 2 - INTRODUÇÃO

2.1- Um pouco da história institucional – marcas do tempo

A história da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília, lócus de formação dos sujeitos a serem analisados pelo trabalho em questão, encontra uma forte vinculação com a própria constituição da UnB enquanto instituição voltada para a produção do saber.

De acordo com Rocha (2002, p.5) a Faculdade de Educação da UnB nasce em 1966 para atender as funções a que se propunha a UnB, quais eram: preparar os profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica; proporcionar ao aluno o contato com o saber e a sua busca; desenvolver o saber e a universidade como lugar de sua elaboração; transmitir uma cultura comum. Para o cumprimento dessas funções fazia-se necessário a formação do magistério tanto dos docentes da universidade quanto dos professores primários e das escolas secundárias.

O foco da proposta de formação da Faculdade de Educação seria ensinar a ensinar. De acordo com Anísio Teixeira, idealizador do projeto de educação empreendido pela FE, ao dirigir-se à Faculdade de Educação o professor tinha como objetivo “*aprender a ensinar*”, visto que essa instituição tinha como tarefa essencial proporcionar o instrumental teórico e prático para que os discentes aprendessem a “*como ensinar e treinar, como organizar o saber para a tarefa de ensino em diferentes níveis e com diferentes objetivos*” (TEIXEIRA,1969, p. 242 *apud* Rocha, 2002, p.8).

Essa formação técnica com foco maior na didática prevaleceu durante longos anos no curso de pedagogia da UnB. Com a reformulação curricular, sonho acalentado e perseguido por longos anos por parte dos educadores que desejavam uma formação mais integral, voltada não só para a preparação para a docência, como também para a pesquisa e gestão, tal proposta veio a se concretizar.

O novo projeto acadêmico, referenciado nas exigências para a formação de profissionais da educação postas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), deu uma nova configuração ao curso de pedagogia da UnB.

Partindo de uma análise do currículo anterior os educadores detectaram as seguintes questões: havia uma desarticulação entre teoria e prática. Estas eram percebidas de uma maneira dicotômica, sendo a segunda vista como um espaço de aplicabilidade da primeira; a formação de especialistas era divorciada da formação docente; o conceito de formação não levava em conta sua complexidade; os estágios eram percebidos mais de uma maneira formal do que como espaço de vivência no/do mundo do trabalho educativo e pedagógico; as habilitações restringiam o campo da atuação profissional às instituições escolares.

Diante desse quadro e tendo em vista as mudanças no mundo do trabalho e na sociedade de uma maneira geral, o novo projeto pedagógico vem atender a uma demanda de repensar todo o processo de formação empreendido pelo curso de pedagogia. Tal proposta parte da seguinte concepção:

Assumindo que os processos formativos são essencialmente processos de aprendizagem mais que de ensino, decorre que o que deve ser apreendido dificilmente pode ser totalmente planejado e definido com antecipação. Torna-se cada vez mais fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares, capazes de se reorganizarem conforme os objetivos ou contextos nos quais cada qual ocupa uma posição singular subjetiva (PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA UnB, 2002. p. 7).

Observa-se, portanto, que a ênfase deixa de ser o “ensinar a ensinar” e volta-se para “o ato de aprender, pensar e criar autônoma e coletivamente” (idem p.8). Essa mudança de eixo possibilitou a recolocação do sujeito em cena. Começa-se a perceber que, para além do sujeito didático existe um sujeito professor, como bem nos coloca Blanchard-Laville (2005) “Há um ‘sujeito’ da parte do professor, sujeito que se expõe através do seu discurso

didático, e que se interpõe entre a própria vontade didática e o que faz efetivamente em cena” (p. 200).

Essa entrada do sujeito em cena possibilitou uma reformulação dos objetivos do curso visando a que o aluno se sentisse implicado não só na sua formação, como na formação dos seus futuros alunos. A proposta atual é, de acordo com o projeto acadêmico, romper com a dicotomia teoria/prática e possibilitar a formação de profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógicos, profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos individuais e coletivos.

A utilização do memorial educativo como parte do trabalho de conclusão de curso é fruto dessas mudanças. Percebe-se que o sujeito professor não se constitui apenas a partir do acesso a conteúdos formais, não se faz apenas nos bancos da faculdade. Seus conteúdos internos, sua história de vida, são o núcleo estruturante do mesmo.

Resgatar a trajetória desse sujeito é a proposta do memorial educativo. De acordo com JÚNIOR & SILVA (2005) “o memorial pode ser definido como “um mapa representativo da vida escolar, social e cultural do sujeito, portador de sua história, de sua memória e da memória de sua sociedade” (p.1).

A escrita do memorial se constitui, portanto, como uma escrita autobiográfica, uma narrativa de si, onde o sujeito vai construindo sua própria história a partir dos restos de memória a que tem acesso, restos que possibilitam ao mesmo ir dando novos sentidos para o vivido, na medida em que as recordações a que tem acesso se atualizam no presente, assumindo continuamente novas configurações.

Na presente pesquisa nos propomos a analisar os memoriais de alunos de pedagogia da UnB, de 2005 a 2010, objetivando compreender o modo como esses sujeitos vão, ao longo da trajetória estudantil, construindo uma identificação simbólica com o lugar de professor.

Partimos do pressuposto de que os textos dos memoriais nos possibilitarão uma investigação acerca da forma como se estrutura o sujeito

professor, tendo em vista que esse sujeito começa a se constituir a partir dos primeiros contatos da criança com esse lugar simbólico do ensinar.

2.2- Das questões norteadoras

As questões que nortearam a realização da investigação proposta são as seguintes: quais as marcas, os traços identificatórios que foram significantes para que o sujeito escolhesse ocupar esse lugar de professor? Que vivências singulares mediaram o processo de escolha dessa profissão? Qual o papel do contexto social na escolha profissional?

Tais perguntas irão mediando toda a construção teórica que tem como fundamento a psicanálise. Esta servirá de base epistemológica para que possamos pensar nesse processo de estruturação do sujeito professor enquanto processo singular que vai sendo atualizado a partir dos encontros que são travados ao longo da vida, sendo um vetor que potencializa a construção de novos laços.

Freud, no texto *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* afirma:

(...) 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. (...) Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre eles formávamos ou deformávamos os nossos (FREUD, 1914/1996, p.248).

Tais mestres vão, ao longo da trajetória educacional, imprimindo suas marcas (positiva ou negativamente) em seus alunos. É a partir da significação que o sujeito atribui a essas vivências que vai se construindo uma “escolha” identificatória com esse lugar de professor.

São os diversos professores que atravessam o nosso caminho, que vão se insinuando nas narrativas enquanto personagens fundamentais dessa história que se constrói em vários tempos e por várias mãos.

Os textos dos memoriais estão repletos deles. São eles que vão dando o mote da história. É por intermédio destes mestres que se dão os encantamentos ou desencantamentos com determinadas áreas/saberes. Nosso percurso enquanto profissionais está irreversivelmente articulado a história destes. Seus traços vão continuar conosco, compondo novos textos a cada novo encontro/desencontro.

São esses encontros/desencontros que vão tecendo novos saberes e constituindo novas subjetividades. Daí a importância de se perceber como se constitui esse sujeito professor, sujeito cuja trajetória profissional influenciará irremediavelmente os aprendizes com os quais se defrontará ao longo do seu percurso profissional.

2.3- O desejo de saber se justifica?

Porque escolhemos estudar determinadas coisas em detrimento de outras? Como justificar o nosso desejo de saber sobre algo? E desejo tem justificativa?

Para a psicanálise desejo e saber estão irreversivelmente implicados, sendo o primeiro o vetor que possibilitará o acesso ao segundo.

De acordo com Ferreira (2001):

O saber tem estreita relação com o desejo, com a revelação do que causa o desejo. O que implica que, no domínio do saber, tal como no domínio do desejo, algo escapa ao sujeito. Há um quero saber que surge como uma demanda. (FERREIRA, 2001, p.136)

Nesse sentido as nossas escolhas “objetais” tem uma significação singular que escapa a uma lógica cartesiana. Ao escolher analisar a constituição do sujeito professor utilizando o memorial educativo como dispositivo de acesso às histórias desses sujeitos, desejo saber dessa escolha simbólica que os (nos) identifica com o lugar do ensinar.

2.4- Memórias e memoriais...

A escrita do memorial educativo tem sido estimulada em várias instituições, servindo como instrumento valioso de análise da trajetória dos estudantes. Ao buscar narrar esta história de si o sujeito reflete sobre o seu percurso e sobre as razões/desrazões que influenciaram as suas escolhas.

A escrita desta narrativa singular coloca o sujeito frente a frente consigo e o mobiliza a descortinar os processos constitutivos da sua subjetividade enquanto profissional.

De acordo com Freitas e Souza (2004)

Esse tipo de documento tem sido muito utilizado nos processos de formação acadêmica e traz a voz dos professores por meio da análise de sua trajetória escolar. Nele, prática e reflexão unem-se estabelecendo um íntimo diálogo e permitindo por meio da tríade lembrar/repensar/re-significar uma possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências e práticas pedagógicas. (FREITAS E SOUZA, 2004, p.24)

Através da produção dessa narrativa de si o sujeito vai restabelecendo vínculos constituintes do seu modo subjetivação. O percurso empreendido pelo mesmo vai sendo retomado a partir de um novo olhar, um olhar que traz a marca de uma significação *a posteriori*. O sujeito se percebe então ao mesmo tempo implicado e distanciado daquele momento, o que possibilita a construção de uma narrativa que segue sempre se reinventando. Segue tal qual Brás Cubas, personagem machadiano que escreve suas memórias após a morte, precisando se distanciar dos fatos para se apropriar do sentido.

Com relação aos alunos de pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, sujeitos do trabalho em questão, objetivamos analisar, via memorial, o que os mobilizou a se colocarem no lugar de docentes, bem como a forma como foram se constituindo professores ao longo da sua trajetória estudantil.

Compreender como se constitui esse “sujeito professor”, como se estrutura essa aliança simbólica com o lugar do ensinar é fundamental para o resgate do lugar do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Tal processo é carregado de afeto. Como nos fala Rubem Alves (2002) “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. Aprendo porque estou enredado em laços transferenciais que me possibilitam um enamoramento com o saber. O professor media a aprendizagem porque é através do afeto investido na relação “pedagógica” que o aluno se sente convidado a entrar em cena, a desfrutar do banquete oferecido pelo mestre.

O desejo é a base do aprendizado e o professor só poderá despertar esse desejo em seus alunos quando ele estiver investido afetivamente de uma maneira positiva. Quando ele se percebe como instrumento que possibilita esse convite ao saber.

Colocar-se nesse lugar de educador, lugar ambíguo por excelência visto que ao mesmo tempo sedutor e amedrontador, é colocar-se em confronto com o próprio desejo.

O memorial pode ser ainda um valioso instrumento de auto-análise, visto que ao escrever sobre mim me defronto com as minhas escolhas, com o meu percurso, com o meu projeto de vida, com a minha história que se enlaça em outras tantas histórias.

A compreensão da importância dessa escolha de “ser professor” é fundamental para que estes percebam o lugar central que ocupam na vida de tantos aprendizes com que irão se defrontar.

Avaliamos que investigar os textos dos memoriais nos possibilitará entrar nestas histórias e compreender a constituição deste “sujeito professor”. Sujeito atravessado pelo desejo, que ocupa um lugar central na mobilização dos aprendizes para o ato de aprender.

Ao se perceberem como construtores não só da sua como de várias outras histórias, os professores poderão fazer as pazes com a escolha profissional e resgatar a importância do papel de mestres. Mestres estes que por se sentirem atualmente destituídos do lugar simbólico do ensinar, tem sido uma das categorias que apresenta significativa prevalência de transtornos mentais (Relatório da Prefeitura de Belo Horizonte, 2003). Compreender o que os mobiliza, suas escolhas conscientes e inconscientes, é fundamental para o resgate do prazer de ensinar.

Avaliamos que o problema em questão apresenta relevância social na medida em que ao analisar a constituição do sujeito professor, pretende ser fonte de inspiração para uma prática mais investida de afeto, o que para nós é o vetor principal do processo de ensino-aprendizagem.

2.5- Problema de pesquisa

Implicações subjetivas que mediaram o processo de escolha profissional de alunos egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

2.6- Objetivos

2.6.1- Objetivo Geral:

Analisar as implicações subjetivas de alunos egressos do curso de pedagogia da FE/UnB (2005-2010) para se colocarem no lugar de professores e o percurso empreendido por estes, através do resgate de memórias estudantis.

2.6.2- Objetivos Específicos:

Analisar as dimensões transferenciais implicadas na escolha profissional dos sujeitos da pesquisa.

Identificar quais as marcas, que foram significantes para que o sujeito escolhesse ocupar esse lugar de professor

Investigar o lugar da memória educativa enquanto dispositivo de enunciação mínima do sujeito.

2.6.3 - Cenas dos próximos capítulos

Os capítulos seguintes serão dedicados a traçar o eixo teórico que possibilitará a constituição de um olhar significativo sobre os textos dos memoriais educativos. Nestes, através da interlocução entre a psicanálise e a educação, propõe-se analisar a constituição do sujeito professor tomando como referência os seguintes conceitos: sujeito, memória, escrita e memorial educativo.

O terceiro capítulo será dedicado a discutir o conceito de sujeito tomando como referência os pensamentos de Freud e de Lacan. Tal conceito é central para a psicanálise e aparece como um divisor de águas entre esta e os saberes que se propõem a compreender o homem numa perspectiva racionalista.

Com a “invenção” da psicanálise a consciência desce do pedestal que até então ocupava, de grande gestora da vida humana e começa a ser percebida como uma das dimensões do sujeito, submetida aos desejos de um inconsciente que teima em vir à tona. É desse sujeito dividido que se estrutura a partir do advento ao simbólico que iremos tratar.

No quarto capítulo discutiremos a questão da constituição do sujeito professor tomando como referência os conceitos de identificação e transferência. O foco desde capítulo será compreender o percurso empreendido pelo sujeito na definição de sua escolha profissional.

O quinto capítulo será dedicado a discutir o conceito de memória a partir da obra de Freud. Este autor utiliza o conceito de “traços mnêmicos” para designar a forma como os acontecimentos vão sendo inscritos na memória.

São esses traços/marcas que vão se articular compondo a história singular de cada um. História que vai sendo significada e re-significada ao longo da trajetória do sujeito.

No sexto capítulo analisaremos o conceito de escrita enquanto inscrição simbólica, instância produtora de subjetividades, onde o sujeito, ao escrever, vai se inscrevendo numa rede discursiva, nomeando e sendo nomeado. Escrita esta que aponta para uma possibilidade de reposicionamento do mesmo a partir da re-significação das vicissitudes encontradas no percurso da sua trajetória de vida. Discutiremos ainda o sentido do escrever para o sujeito e a escrita do memorial enquanto produção singular, atravessada pelo desejo e, portanto, marcada pela incompletude.

O sétimo capítulo será destinado a traçar o percurso metodológico utilizado na realização da pesquisa, pesquisa esta de cunho qualitativo e documental, onde serão utilizados dados secundários colhidos no memorial de alunos de pedagogia da UnB (2005 a 2010).

No oitavo capítulo faremos a análise e à discussão dos dados da pesquisa tomando como referência teórico-metodológica a psicanálise.

O nono capítulo será destinado às considerações finais.

CAPÍTULO 3 - O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Não devemos nos esquecer, simplesmente, de que somos sempre, como sujeitos, efeitos do significante. É na intendência desses efeitos significantes que a estrutura trabalha e nós em nada a dominamos.

Joel Dor

3.1- Do sujeito da verdade à verdade do sujeito

O conceito de sujeito aparece como um divisor de águas entre a psicanálise e os saberes que se propõem a compreender o homem numa perspectiva racionalista. Se desde Descartes a consciência era o lugar do conhecimento, aparecendo como instância desveladora da realidade, para a psicanálise esta assume o estatuto de lugar de ocultamento visto que de acordo com a mesma, o cogito cartesiano não é o lugar da verdade do sujeito, mas o de seu desconhecimento.

De acordo com Garcia-Roza (1998, p. 20) Freud, ao propor um descentramento da razão operou uma ferida narcísica no saber ocidental. A partir daí a consciência deixa o lugar sagrado, onde até então imperava como grande gestora da vida humana e começa a ser vista na condição de mero efeito de superfície do inconsciente.

Nessa perspectiva a psicanálise, ao destituir a consciência enquanto instância produtora de conhecimento, desfaz a ilusão de onipotência do sujeito, rompendo com a idéia de que este era livre e autônomo para realizar suas próprias escolhas. Segundo Freud “o eu não é sujeito na sua própria casa” (1917/1996, p.178), visto que, submetido a desejos inconscientes, que se presentificam através de seus representantes, e que o impulsionam a seguir determinados percursos.

Contra a unidade do sujeito defendida pelo racionalismo, a psicanálise vai nos apontar um sujeito fendido: aquele que faz uso da palavra e diz “eu penso”, “eu sou”, e que é identificado por Lacan como sujeito do enunciado (ou sujeito do significado), e aquele outro, sujeito da enunciação (ou sujeito do significante), que se coloca como excêntrico em relação ao sujeito do enunciado. Paralelamente à

clivagem da subjetividade em consciente e inconsciente, dá-se uma ruptura entre o enunciado e a enunciação, o que implica admitir-se uma duplicidade de sujeito na mesma pessoa. (GARCIA-ROZA, 1998, p. 23)

Ao propor uma subjetividade clivada em inconsciente e consciente, Freud opera uma ruptura epistemológica com toda uma tradição de saber ocidental, resgatando o lugar do desejo na construção de um saber sobre o sujeito. Se para os racionalistas os desejos e as paixões eram encarados como perturbação da ordem, devendo ser afastados para que se elaborasse um saber que alcançasse um estatuto de verdade universal, para a psicanálise o que está em questão é a verdade do sujeito, uma verdade singular que se oculta/revela nas malhas da linguagem.

Enquanto o discurso chamado racionalista procurava afastar o desejo para que a verdade pudesse aparecer na sua pureza essencial, a psicanálise vai procurar exatamente a verdade do desejo. Sua função é fazer aparecer o desejo que o discurso oculta, e esse desejo é o da nossa infância, com toda a carga de interdições a que é submetido. (GARCIA-ROZA, 1998, p. 66)

O desejo aparece como o regente dessa opera que se encena cotidianamente no percurso do nosso viver. Tal desejo se define sempre em relação a um Outro. O desejo é sempre um desejo de desejo. Potência que nunca se realiza, resultado da falta estruturante engendrada pela castração, que possibilita nossa constituição enquanto sujeitos. Sem falta não há desejo e sem desejo, não há sujeito.

Para a psicanálise o desejo se define enquanto vazio. Um vazio que nos remete a uma busca incessante de completude. Buscamos a todo custo, ao longo da vida, objetos que venham preenchê-lo: amores perfeitos, corpos esculturais, empregos ideais, mestrados e doutorados etc. No entanto tal busca é inglória, visto que o desejo nunca pode ser satisfeito, nos remetendo sempre a um mais além.

De acordo com Nóbrega (1989):

O desejo é a verdade do sujeito, verdade que não reside na obediência ao princípio do prazer e sim a um mais além do princípio do prazer, aonde está a causa, a Coisa inacessível, objeto desde sempre perdido. A teoria do sujeito dividido (S/), sujeito do inconsciente, mostra-nos justamente que somos destinados a nunca nos satisfazeremos com um mundo calculado para nos fornecer prazeres. (NÓBREGA, 1989, s/p)

3.2- O sujeito da segunda tópica freudiana

A segunda tópica freudiana, elaborada a partir de 1920 apresenta um 'novo' modelo para a compreensão da dinâmica do psiquismo. Se na primeira tópica o inconsciente era concebido como uma instância originada do recalçamento das representações intoleráveis, na segunda este assume o lugar de instância originária, de núcleo do ser.

De acordo com Plastino (2001)

O inconsciente será pensado como originário e complexo, contendo um primeiro nível ancorado no corpo, sede de fantasias originárias e símbolos universais – submetido ao processo primário-, e outros níveis organizados, as partes inconscientes do ego e do superego. (PLASTINO, 2001, p.71)

Para Laplanche e Pontalis (2001) a reformulação da primeira tópica coloca em cena “o id como pólo pulsional da personalidade, o ego como representante do interesses da totalidade da pessoa e o superego como instância que julga e critica” p.508

Essa nova configuração do psiquismo não destituiu o inconsciente enquanto instancia impulsionadora do sujeito. Embora Freud reconheça traços inconscientes no ego e superego, e perceba a importância destas instancias para manter o sujeito amando e trabalhando, como convém a um bom neurótico, o id continua regendo essa ópera que se encena cotidianamente ao longo do nosso percurso.

De acordo com Freud (1923/1996, p.38) o ego se constitui a partir do id, assumindo o papel de instância reguladora da vida, esforçando-se por substituir o princípio de prazer, que reina absoluto no id, pelo princípio de

realidade. Para explicar as relações entre ego e id este se utiliza da metáfora do cavaleiro que deve controlar o cavalo sem, no entanto, possuir uma força própria:

Em sua relação com o id, ele é como um cavaleiro que tem de manter controlada a força superior do cavalo, com a diferença que o cavaleiro tenta fazê-lo com a sua própria força, enquanto que o ego utiliza forças tomadas de empréstimo. A analogia pode ser levada um pouco além. Com freqüência um cavaleiro, se não deseja ver-se separado do cavalo, é obrigado a conduzi-lo onde este quer ir; da mesma maneira, o ego tem o hábito de transformar em ação a vontade do id, como se fosse sua própria. (FREUD, 1923/1996, p. 39)

Freud postula ainda que o ego para além de se constituir como a parte do id modificada pela influencia do mundo externo, possui dentro dele uma diferenciação que leva o Eu a não coincidir com a consciência. Tal instância é nomeada de superego e está ligada às aspirações, exigências e proibições que se estabelecem a partir das primeiras identificações do sujeito. No entanto, o superego não se organiza apenas enquanto resíduo das primeiras escolhas objetais, mas também representa uma reação contra essas escolhas.

A sua relação com o ego não se exaure com o preceito: você deveria ser assim (como o seu pai). Ela também compreende a proibição: você não pode ser assim (como o seu pai), isto é, você não pode fazer tudo que ele faz; certas coisas são prerrogativas dele. Esse aspecto duplo do ideal de ego deriva do fato de que o ideal de ego tem a missão de reprimir o complexo de Édipo; em verdade, é a esse evento revolucionário que ele deve a sua existência. (FREUD, 1923/1996, p.47)

Matteo (2002) argumenta que diante das questões colocadas por Freud na segunda tópica, duas conclusões parecem se impor: a de que não nascemos com um ego e a de que a subjetividade não coincide com o Eu consciente.

Não nascemos com um ego. Ele tem uma gênese (história) e está radicalmente marcado pelo 'outro'(...) é impossível fazer coincidir a subjetividade com o Eu consciente. Se colocarmos o centro do autoconhecimento e da autodeterminação nesse último, a psicanálise

nos revela tratar-se de um centro aparente. O lugar (tópica) de nossa verdade está descentrado no inconsciente, na sua tríplice manifestação do 'outro' e da cultura em geral (superego), das resistências que o próprio eu opõe ao tratamento (ego) e das pulsões mudas (Tanatos) ou loquazes (Eros) que reclamam sua satisfação. (MATTEO, 2002, p.24)

Em suma o sujeito freudiano, seja na primeira ou segunda tópica, nos remete ao fato de estarmos assujeitados à lei do outro, lei que nos institui e nos possibilita adentrar ao simbólico e seguir nossa trajetória de significação e ressignificação das vicissitudes da vida.

É importante ressaltar ainda a primeira tópica não foi ultrapassada, posto que ao longo dos seus escritos, Freud se utiliza dos dois modelos de descrição da dinâmica do psiquismo. De acordo com Laplanche e Pontalis

Freud não renunciou a conciliar suas duas tópicas. Por diversas vezes apresenta uma representação espacialmente figurada do conjunto do aparelho psíquico em que coexistem as divisões ego – id – superego e as divisões inconsciente – pré-consciente - consciente. Podemos encontrar no capítulo IV do Esboço de psicanálise a exposição mais precisa desta tentativa. (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p.507)

3.3 - O sujeito enquanto efeito da linguagem

A linguagem é anterior ao sujeito, sendo o vetor que possibilitará a constituição deste enquanto singularidade. Antes mesmo do seu nascimento a criança já se encontra inserida na trama discursiva a partir da fala dos pais, dos avós e demais familiares que o colocam numa dimensão imaginária enquanto projeto em constituição.

São essas diversas falas que são faladas ou não, que vão circunscrevendo uma trajetória para esse sujeito, que neste momento se configura como um proto-sujeito. O sujeito surge então como efeito da fala, dos vários ditos e não ditos que vão bordando sua história a partir de uma linhagem simbólica.

De acordo com Lacan (1998)

Antes ainda que se estabeleçam relações que sejam propriamente humanas, certas relações já são determinadas. Elas se prendem a tudo que a natureza possa oferecer como suporte, suportes que se dispõem em temas de oposição. A natureza fornece, para dizer o termo, significantes, e esses significantes organizam de modo inaugural as relações humanas, lhes dão as estruturas e as modelam (LACAN, 1998, p. 26).

A linguagem aparece, portanto, como dispositivo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto singularidade, através do estabelecimento de relações com outros significativos. São essas relações mediadas pela linguagem (falas, olhares e gestos) que vão enlaçando o sujeito numa trama discursiva que o permite constituir-se enquanto um ser de cultura a partir da internalização da metáfora do Nome-do-Pai.

3.4 - Um sujeito assujeitado...

Na construção da teoria da subjetivação a psicanálise parte do pressuposto de que ninguém nasce humano, torna-se humano. Esse processo de humanização a que o bebê é submetido é mediado por outros humanos, que assumindo as funções materna e paterna imprimem suas marcas e transformam o corpo biológico em corpo pulsional. A criança ao nascer necessita então dessa intermediação do Outro para ser apresentada ao seu corpo, transformando-o de corpo real em corpo simbólico, através da linguagem.

Para Levin (1995) tal processo pode ser explicado da seguinte forma:

Como se apresenta o corpo à criança? É o Outro que vai criando nesse puro corpo "coisa": buracos, bordas, protuberâncias, tatuando desse modo um mapa corporal produto do desejo do Outro, que erogeiniza e pulsionaliza, ou seja, cria-lhe uma falta no corpo, uma maneira, uma forma de que lhe falte algo. Essas faltas primordiais geram uma queda desse corpo "coisa", "carne", puro real, que ao cair reencontra-se sujeito ao Outro. Estas marcas, estes modos de que falte algo no corpo, transformam-no num corpo erógeno e simbólico (LEVIN, 1995, p. 52).

Essa subjetivação a que é submetida a criança se funda a princípio na relação dual estabelecida com a mãe (função materna). Esta, tomando o filho como objeto do seu desejo vai banhando-o de significantes, apresenta-o o corpo e o mundo a partir da mediação da linguagem, nomeando e sendo nomeada. Ao nomear a criança como filho, vai sendo nomeada como mãe e se reposicionando enquanto mulher.

No entanto, para que a criança saia da posição de objeto do desejo da mãe e se transforme em um sujeito se faz necessária a entrada em cena de um terceiro (função paterna) que entra na relação quebrando a ilusão de completude da criança em relação à mãe e barrando o incesto. É a partir da internalização da lei paterna que a criança entra no mundo da cultura e se transforma em um sujeito desejante.

De acordo com Valas (2001):

(...) para que a palavra subsista, é preciso que a mãe seja proibida. Pois se a mãe pudesse satisfazer inteiramente o desejo do sujeito, as demandas se tornariam inúteis, a palavra se aboliria e o desejo que se determina pela demanda se extinguiria, o sujeito como falante desapareceria por sua vez. A interdição do incesto é a própria condição de possibilidade da palavra (VALAS, 2001, p. 31).

Esse processo engendrado nas malhas do Édipo a partir das relações que se estabelecem com esses outros humanos significativos (função materna e paterna) lança a bases da constituição da família enquanto estrutura simbólica, transformando um ser biológico em um ser de cultura.

É essa interiorização da lei que possibilita à criança constituir-se como sujeito. É o momento em que a criança ao ser separada da mãe pelo interdito paterno toma consciência de si mesma como uma entidade distinta e como sujeito e é introduzida na ordem da Cultura. Esse é também o momento inaugural da família simbólica (GARCIA-ROZA, 1998, p. 223).

3.5 - O fenômeno do Édipo enquanto enigma do sujeito

O Édipo aparece como um momento crucial na estruturação psíquica do sujeito, demarcando a passagem do imaginário ao simbólico a partir da interiorização do interdito paterno. De acordo com Dor (1994) “É em função dos amores edipianos que se constitui, para todos, a entrada em cena de uma estrutura psíquica, ou como assinalava Freud, a “escolha” da própria neurose” (p. 24).

Este complexo se estrutura a partir do campo relacional que a criança estabelece com os representantes materno e paterno, instituindo uma teia de significações e afetos, que vão referenciar suas escolhas ao longo da vida.

Na estruturação da teoria do complexo de Édipo, Freud parte do mito grego que apresenta a trágica história do filho que separado dos pais logo após o nascimento reencontra-os anos depois sem saber da sua filiação (origem). Mata o pai e casa-se com a mãe sem ter ciência disto. No entanto, ao descobrir que tinha desposado a própria mãe fura os olhos e parte para um auto-exílio.

O mito retrata o questionamento sobre a origem enigmática do humano. Algo da ordem do inconsciente, que não pode ser decifrado e cujo conteúdo se configura como insuportável. Édipo, ao se deparar com a “verdade” sobre sua origem fura os próprios olhos, negando-se a enxergá-la e parte para o auto-exílio, buscando distanciar-se de si mesmo. Tomando como referência este mito e os conteúdos trazidos tanto pela prática clínica quanto pela própria auto-análise, Freud elabora a teoria do complexo de Édipo, um marco para a compreensão da dinâmica do psiquismo.

Tal complexo configura-se como “um conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais” (Laplanche e Pontalis, 2001, p. 77). Apresentando-se tanto numa forma positiva (amor pelo progenitor do sexo oposto e ódio pelo progenitor do mesmo sexo), quanto numa forma negativa (amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio pelo progenitor do sexo oposto) define as escolhas dos objetos amorosos ao longo da vida.

Antes da entrada triunfal do Édipo em cena há um momento nomeado de período pré-edipiano, caracterizado pela relação dual da criança com a mãe. De acordo com Garcia-Roza (1998), esse período serve de suporte para a elaboração da teoria do Édipo em Lacan:

Esse período pré-edipiano conduz Lacan a conceber o Édipo como um processo que se desenvolve em três tempos: o primeiro constituído precisamente nessa relação dual criança-mãe; o segundo, sendo caracterizado pela entrada do pai em cena e pelo acesso ao simbólico; e o terceiro, que é marcado pela identificação com o pai e o início do declínio do Édipo (GARCIA-ROZA, 1998, p. 219).

O primeiro momento do Édipo se configura ainda no campo do imaginário. Segundo Garcia-Roza (p. 219), apesar do imaginário estar submetido ao simbólico, a criança não tem ainda acesso direto a este. Nesse momento a criança estabelece uma relação dual especular com a mãe constituindo-se enquanto desejo do desejo desta, não havendo aqui ainda uma singularidade do ponto de vista psíquico.

No segundo momento do Édipo, com a entrada do pai em cena, que surge no papel de interditor, a criança assume seu lugar de sujeito a partir da submissão à lei paterna. É importante ressaltar que o pai que ora entra em cena não é o pai enquanto pai biológico, visto que este já fazia parte do cotidiano da criança desde o seu nascimento, mas era percebido por esta como algo indistinto da mãe.

O pai que ora entra em cena é o pai simbólico, representante da lei com toda a força que a metáfora do nome do pai pode assumir no psiquismo dessa criança.

Tal como no mito da horda primordial, o pai desse segundo momento do Édipo é o “pai terrível”, o “pai interditor” de que nos fala Lacan em *As formações do inconsciente*. Ele é duplamente privador: priva a criança do objeto do seu desejo e priva a mãe do objeto fálico. É essa dupla privação que vai permitir à criança superar o momento de perfeição narcísica anterior e ter acesso a Lei do Pai (GARCIA-ROZA, 1998, p. 222).

Esse pai é apresentado à criança a partir do discurso da mãe que o reconhece como homem e representante da Lei, assumindo nesse momento o papel de interditor e possibilitando a separação entre mãe fálica e criança-falo. Esse é o momento designado por Lacan como o da castração simbólica, que permite à criança constituir-se enquanto sujeito.

Com o aparecimento do pai funcionando como interditor e produzindo a disjunção criança-mãe, cria-se a condição necessária à experiência da criança por si mesma como uma entidade separada e, portanto, à representação de si mesma como um eu. (GARCIA-ROZA, 1998, p. 224).

3.6 – O estágio do espelho

A teoria do estágio do espelho foi produzida por Lacan em 1936 e designa um período da vida da criança que se inicia em torno dos seis meses e termina em torno dos dezoito meses. Nele, a criança constitui uma representação de sua unidade corporal a partir da identificação com a imagem do outro.

De acordo com Lacan (1949), a criança, no início da vida, tem uma experiência do próprio corpo como algo despedaçado. A partir do estabelecimento desta relação especular de identificação com o outro a criança adquire uma imagem unificada do próprio corpo. Esse processo de identificação primordial da criança com a imagem especular culminará com a estruturação do eu enquanto singularidade.

A assunção jubilatória de sua imagem especular pelo ser ainda mergulhado na impotência motora e da dependência da lactância pelo homenzinho neste estágio de *infans* nos parecerá desde então manifestar, em uma situação exemplar, a matriz simbólica onde o [eu] precipita-se em forma primordial antes de se objetivar na dialética da identificação ao outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (Lacan, 1949, § 7/33).

Tal período da vida da criança se organiza em torno de três tempos. Num primeiro momento esta não faz distinção entre ela e o outro. Ao se deparar com a própria imagem em um espelho tem um impulso de se apropriar da mesma. As frustrações diante das tentativas de se apoderar dessa imagem levam a criança ao segundo momento do estágio do espelho, no qual esta percebe que o outro do espelho não é real, mas uma imagem.

No terceiro tempo do estágio há uma dialetização dos tempos antecedentes e a criança percebe que a imagem do espelho é a sua própria imagem. Esta vivencia o júbilo de se perceber inteira, o que se configura como uma experiência estruturante na medida em que confere a mesma uma integridade corpórea. Tal experiência será a base para a constituição da imagem corporal que se configurará posteriormente.

3.7- O complexo de castração

O complexo de castração está profundamente relacionado com o complexo de Édipo. É a partir da ameaça de castração empreendida pelo pai enquanto representante da Lei que a criança abre mão do lugar até então ocupado enquanto objeto de desejo da mãe e se volta para a cultura em busca de objetos substitutos.

De acordo com Laplanche e Pontalis (2001, p. 73) o complexo de castração foi descrito pela primeira vez em 1908 e refere-se à fantasia de castração elaborada pelas crianças como resposta ao enigma da diferença anatômica dos sexos. De acordo com esta fantasia a menina é privada do pênis em virtude de ter sofrido uma amputação do membro.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 74) o complexo de castração situa-se diferentemente nos dois sexos. Para a menina constitui o momento da entrada no Édipo e para o menino o momento de saída do mesmo. A menina, ao constatar que é privada do pênis, deseja o pênis paterno; e o menino, por

medo de ser privado deste (angústia de castração) abre mão da mãe enquanto objeto de desejo.

Embora relacionado à dimensão anatômica o pênis adquire um sentido simbólico, enquanto objeto fálico. De acordo com Gorski (s/d, p.2) “Se o falo tem uma relação estreita com o órgão masculino é no sentido de que este pode vir a faltar, ou aparece enquanto faltoso”.

É na fase fálica que tanto o menino quanto a menina se dão conta de que a mãe não é um ser completo. A quebra dessa ilusão de completude materna permite a ambos a inscrição dessa falta no seu próprio ser. “Reconhecer a castração significa situar-se em relação à própria ordem simbólica, da qual o falo é a pedra fundamental. Pois o falo é o significante de uma falta.” Gorski (s.d., p.3)

Constituir-se sujeito desejante, em sua origem, através da ameaça da castração para o menino e da inveja do pênis para a menina é fincar os pés na existência tendo-a marcada pelo trauma que recalca o desejo incestuoso do objeto para sempre perdido, a mãe (função materna). É o peso do processo civilizatório, atuando através da estrutura edípica, que impõe ao sujeito humano o recalque das suas pulsões, constituindo-o como sujeito barrado (REGO, 1998, p. 1).

Alberti (1996, p.180) referenda essa idéia de que a castração se presentifica mesmo antes da constatação da diferença anatômica entre os sexos, a partir da constatação da mãe enquanto sujeito faltoso.

A releitura de Lacan sobre a obra de Freud mostra que muito antes ainda de descobrir a falta ou a existência do órgão no seu semelhante, a criança desde o momento em que percebe não poder satisfazer à mãe, ou seja, desde o momento em que se dá conta da presença de alguém com quem a mãe procura satisfazer-se – normalmente o pai -, perceberá também que lhe falta alguma coisa. Já que a mãe não a procura para preencher essa falta a castração cedo se presentifica (ALBERTI, 1996, p.180).

É essa incompletude que nos remete a buscar sentido para o viver. A castração nos situa em relação ao desejo. É por nos percebermos como

faltosos que investimos energia em buscar algo que nos complete. E assim seguimos a vida a procurar...

A escrita poética de Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão nos fala dessa eterna busca do sujeito se dizer, de encontrar algo que o signifique definitivamente, de se constituir como identidade. No entanto, esse desejo, como todos os demais, permanecerá para sempre insatisfeito e seguiremos nossa trajetória como eternos caçadores de nós mesmos.

Por tanto amor, por tanta emoção, a vida me fez assim.
Doce ou atroz, manso ou feroz, eu caçador de mim.
Preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim.
Vou me encontrar longe do meu lugar, eu caçador de mim.
(Luís Carlos Sá e Sérgio Magrão, Caçador de mim, 1980)

Essa falta estruturante é que nos define enquanto sujeitos. É desse assujeitamento simbólico que a psicanálise nos fala ao postular uma subjetividade clivada. Uma subjetividade que se estrutura a partir de relações significativas e que dão o mote da nossa história.

Tais relações vão sendo resgatadas e ressignificadas a partir dos encontros e desencontros que travamos ao longo do nosso percurso e nos permitem a construção de uma narrativa singular que nos aproxime de nós mesmos.

CAPÍTULO 4 - O SUJEITO PROFESSOR

Nossa história é anterior ao nosso nascimento. O enredo desta começa a se encenar a partir do momento em que somos inseridos na rede discursiva, enquanto projeto em constituição, mediado pela fala dos nossos pais.

Vamos, a partir de então nos enredando nessa rede relacional, construindo vínculos identificatórios que balizarão todo o processo de “escolhas” futuras. Dentre estas, a questão da “escolha” profissional aparece como uma das mais significativas, visto que ao escolher uma profissão, escolhemos não só o que fazer, mas, sobretudo, quem ser.

4.1- O processo de identificação e a escolha profissional

De acordo com Freud (1921) a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa (*Psicologia de grupo e a análise do ego, 1921, p.115*). Este mecanismo, que tem início nas malhas no Édipo, vai se atualizando mediado pelos encontros que travamos ao longo da nossa trajetória, se constituindo como um canal que possibilita a construção de novos laços.

Segundo Laplanche e Pontalis (2001) identificação é o “processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro” (2001, p. 226).

Blanchard-Laville (2005) nos alerta, no entanto, que identificação se diferencia de imitação, visto que, diferente desta, obedece a uma lógica inconsciente de apropriação do outro:

A identificação não é uma simples imitação, ela realiza um movimento de apropriação, ela obedece a um fim inconsciente, ela constitui um modo de expressão do fantasma inconsciente (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p 104).

Movidos pela busca de amores substitutos que venham preencher o vazio do desejo causado pela internalização da lei paterna, construímos vínculos identificatórios que balizarão nossas escolhas na vida.

Os mestres que encontramos durante nosso processo de formação educacional são alvo privilegiado do endereçamento dos nossos afetos. Nossas relações com estes são mediadas pelos mecanismos da transferência e da identificação. Tais mecanismos encontram-se na raiz das nossas escolhas profissionais. Estes mestres, objetos de amor/ódio, vão imprimindo marcas em seus alunos. É a partir da significação que os alunos atribuem a essas experiências que vai se constituindo uma “escolha” identificatória com esse lugar de professor.

Tal lugar exerce grande fascínio na medida em que coloca o professor enquanto depositário do desejo de saber de seus alunos, desejo este fundamental para que se constitua um vínculo prazeroso com o processo de aprendizagem, posto que a relação que o sujeito estabelece com o saber se constitui a partir do desejo.

De acordo com Hickmann (2002) “toda educação supõe o desejo como força propulsora do processo” (p. 68). É esta força que nos mobiliza e nos impulsiona a buscar desvendar nossos “objetos”. Investimos nesse processo energia libidinal numa tentativa de dominá-los.

No estabelecimento dessa relação com o objeto de desejo/saber há um percurso singular que se inicia pelo enamoramento, passa pela conquista, pelo arrebatamento da paixão e culmina numa produção que traz impressa a nossa marca.

É essa vinculação amorosa com nossos “objetos” de estudo, ou com as disciplinas que dão sentido a aprendizagem.

Desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade, com a capacidade de suscitar paixões. É uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem como forças mobilizadores da transformação social e da construção de uma nova subjetividade (Hickmann, 2002, p. 66).

O processo de produção do saber é, portanto, gestado a partir da constituição de um vínculo significativo que estabelecemos com determinado objeto pelo qual somos fisgados. Tal processo passa pela intermediação dos nossos mestres, que têm o papel de nos presentear com um variado cardápio de pratos apetitosos com os quais possamos nos deleitar.

De acordo com Bacha (2003):

Educação é alimentação; e como na “sedução originária”, alimentar é acrescentar algo no outro (“seduzir”). É pela sedução que o social-sexual se introduz no sujeito. Procedendo como acréscimo como a “sedução”, a educação fornece marcas identificatórias ao sujeito que vão formar a sua “matéria” psíquica (Bacha, 2003, p. 233).

A educação alimenta-se dos vínculos significativos estabelecidos entre professor e aluno e que aparecem como facilitadores ou dificultadores do processo de aprendizagem. É a partir do estabelecimento de uma relação transferencial com o professor, no qual o aluno irá reviver suas identificações primordiais que se estabelece uma relação com o saber.

4.2- O mecanismo da transferência

A questão da transferência encontra-se no âmago da teoria psicanalítica, posto que, é a partir deste mecanismo que se institui a relação analítica.

De acordo com Laplanche e Pontalis (2001), a transferência

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles. (...) Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada (LAPLANCHE E PONTALIS, 2001, p. 514)

Segundo Tanis (1995, p. 111), a princípio, Freud propõe um conceito de transferência ligado à idéia de falso enlace, que se articula com o conceito de

deslocamento. De acordo com tal concepção a carga de afeto ligada a uma determinada representação seria deslocada para outra. A este postulado vão se somando novos elementos como a idéia de repetição e de passagem ao ato, em virtude de que o deslocamento não se dá apenas numa dimensão sincrônica, ele envolve também a história do sujeito.

É através desse processo que se estabelece a relação analista analisando, a partir da instauração de uma equação simbólica entre a fantasmática do analisando e a relação atual.

Para Freud o fenômeno da transferência se configura da seguinte forma:

As transferências são reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. Algumas dessas transferências em nada se diferenciam do seu modelo, no tocante ao conteúdo, senão por essa substituição. São, portanto, para prosseguir na metáfora, simples reimpressões reedições inalteradas. Outras se fazem com mais arte: passam por uma moderação de seu conteúdo, uma sublimação, como costume dizer, podendo até tornar-se conscientes ao se apoiarem em alguma particularidade real habilmente aproveitada da pessoa ou das circunstâncias do médico. São, portanto, edições revistas, e não mais reimpressões (FREUD, 1905/1996, Vol. VII, p. 111).

Esse mecanismo que possibilita o estabelecimento de uma relação entre analista e analisando se encontra também no centro da relação pedagógica.

Segundo Morgado (1995) a relação assimétrica entre professor e aluno revive, neste último, sua relação originária com o pai, enquanto detentor da lei e do saber.

O contexto pedagógico reforça essa predisposição psíquica do aluno à transferência: definindo previamente quem irá se submeter e quem irá se investir de autoridade, remete à relação original. Ou seja, a assimetria entre professor e aluno remete à polaridade inicial entre o genitor – que sabe e provê – e a criança, que quer saber e ser provida (MORGADO, 1995, p. 105).

A transferência configura-se como o mecanismo que possibilita o estabelecimento de vínculos de afeto (positivo ou negativo), entre professor e aluno, apresentando-se em última instância como vetor da relação pedagógica.

Morgado (1995) ressalta que esse campo transferencial tem algumas especificidades visto que, apesar de, a princípio, ter um papel primordial na relação pedagógica, na medida em que media o estabelecimento da relação professor-aluno, deve ser aos poucos superado, para que o aluno estabeleça uma relação fecunda com o conhecimento e que não fique refém da sedução do mestre, capturado pelo desejo do professor.

O campo transferencial acarreta duas importantes conseqüências para os objetivos da relação pedagógica. Por um lado, é a partir da transferência do aluno e da contratransferência do professor que a relação se estabelece. Não fosse essa herança emocional das relações originais, ambos sequer teriam elementos psicológicos para se vincularem. Por outro lado essa mesma herança emocional dificulta a realização das tarefas pedagógicas, pois o professor e o aluno não se relacionam como pessoas reais, (MORGADO, 1995, p 112).

Outra questão fundamental vinculada ao campo relacional entre aluno e professor é que este deve estar atento ao fato de que as relações pedagógicas são permeadas de significados simbólicos que extrapolam a cena didática, posto que, ao receber o endereçamento da demanda de saber do aluno, recebe várias demandas imaginárias que não são dirigidas a este, mas ao lugar que ocupa enquanto sujeito suposto saber.

De acordo com Blanchard-Laville (2005)

O professor vem prestar-se ao jogo da demanda, demanda de saber, é obvio; mas ele sabe de modo bastante confuso que, para além dessa demanda de saber, lhe é atribuída na mesma ocasião toda uma série de outras demandas imaginárias; todas essas demandas – ele também o sabe, sem o saber de fato – não são realmente dirigidas a ele, mas dirigidas através dele ao sujeito na medida em que ocupa este o lugar de “sujeito que supostamente sabe”; ele sabe igualmente que essas demandas dizem respeito ao aluno enquanto sujeito que reatualiza no espaço pedagógico demandas torneadas, à sua maneira, por seu passado e, em particular, estruturadas de

acordo com o esquema prototípico de suas antigas demandas às imagos parentais. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 184-185).

4.3 - Esse sujeito professor

No jogo de relações que se estabelecem entre aluno e professor e que extrapolam a cena didática, se configura a possibilidade de uma escolha identificatória com esse lugar de professor.

Almeida (2006) nos coloca que, “parafraseando os ensinamentos freudianos de que a criança é o Pai do homem, poder-se-ia dizer: o aluno é o Pai do professor” (p. 7). O que vem reforçar a idéia de que é no percurso das identificações com os vários mestres que atravessaram seu caminho que o aluno vai construindo sua escolha profissional.

Segundo Blanchard – Laville (2005)

No que se refere a um professor, recordemos que sua relação com o saber se sedimenta em todo o transcurso identificatório que faz passar do eu-aluno ao eu-professor, desde os primeiros enunciados identificatórios parentais, os primeiros compromissos identificatórios e a sucessão das reescrituras desses primeiros compromissos (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 102).

Reescrevemos nossas histórias e reinventamos nossas trajetórias a partir dos encontros com outros significativos com os quais vamos nos identificando ao longo do nosso percurso.

No que se refere à escolha profissional, visamos sobretudo atender ao imperativo do desejo que é responder as nossas demandas de satisfação. Ao escolhermos áreas de saber vinculadas à formação de outras pessoas estamos, segundo Bacha (2003) reatualizando o fantasma da criação, reencenando no cotidiano a possibilidade de criação. Por isso mesmo, para além das “metodologias” aprendidas ou impostas nos cursos de formação.

A escolha de uma atividade de formação seria tributária de uma fantasmática nuclear primitiva, que encena as questões da origem do

humano. A formação dará ocasião a que se materialize o fantasma da criação, sentido primeiro e fundamental da atividade formadora: criar, dar a vida. A “bipolaridade e o conflito pulsionais” são inerentes ao desejo de formar (BACHA, 2003, p.200).

Impulsionado pelo desejo de formar, o professor, identificado com os vários mestres com os quais se deparou ao longo da sua trajetória, vai construindo um estilo de ensinar que traz a sua marca enquanto escritura, assinatura singular atravessada por várias outras assinaturas.

E assim vai se insinuando nas narrativas dos seus alunos, enlaçando sua história em várias outras histórias, perpetuando-se através dos laços de afeto (amorosos ou hostis) que constrói no cotidiano das salas de aula.

CAPÍTULO 5 – MEMÓRIA E PSICANÁLISE

A questão da memória sempre ocupou um espaço importante nas preocupações humanas. Desde que nossos ancestrais no período paleolítico começaram a pintar representações de cenas cotidianas nas cavernas, já se percebe o desejo de reter, de registrar algo, de deixar marcas, traços que pudessem ser resgatados posteriormente.

Na civilização grega, que utilizava a mitologia como modelo explicativo para o mundo e as relações, a memória e o esquecimento atuavam como forças complementares, estando a primeira associada à sabedoria e ao pensamento e a segunda à morte e à noite (Coimbra, 1997, apud Carvalho, 2003 p.9).

Mnemosine, considerada como a personificação da memória, era filha de Urano (céu) e Gaia (terra). Foi possuída por Zeus durante nove noites seguidas e dessa união nasceram as nove musas: Calíope, Clio, Euterpe, Erato, Tersócore, Melpomene, Talia, Polímia e Urânia, que tinham como função inspirar poetas, literatos, músicos, dançarinos, astrônomos e filósofos (Kury, 1990, p. 405). Lethe, a personificação do esquecimento, era filha de Éris (Discórdia) e presidia a fonte do esquecimento: o rio Lethe, onde os mortos iam beber no intuito de esquecer as coisas do mundo.

Esse par de forças complementares atuava de maneira a manter o equilíbrio necessário entre recordação e esquecimento. No entanto, a dimensão da memória era mais valorizada em virtude de que, para os gregos a rememoração tinha uma função de ascese em direção a verdade. Na tradição grega, era através da rememoração que os gregos conseguiam atingir a “verdade”, quebrando a barreira que separava passado e presente, mundo dos vivos e mundo dos mortos.

Essa função do recordar vai ser em certa medida resgatada pela psicanálise, que busca, através do processo analítico, via transferência,

quebrar com o ciclo da repetição e possibilitar a elaboração das vivências do sujeito.

Toda vida, o instrumento principal para reprimir a compulsão do paciente à repetição e transformá-la num motivo para recordar reside no manejo da transferência. Tornamos a compulsão inócua, e na verdade útil, concedendo-lhe o direito de afirmar-se num campo definido. Admitimo-la à transferência como a um playground no qual se espera que nos apresente tudo no tocante a instintos patogênicos, que se acha oculto na mente do paciente (FREUD, 1914/1996 p. 169).

Importante ressaltar que essa recordação será sempre parcial, nunca um resgate da cena primitiva tal qual foi vivenciada, visto que o sujeito vai sempre ler o passado com os olhos de hoje. Nesse sentido, as cenas vão ser sempre atualizadas ganhando novas cores e contornos.

Segundo Tanis (1995, p. 30)

O próprio Freud sustentou que toda memória é impregnada pela subjetividade do sujeito; assim sendo, as lembranças do passado, mesmo aquelas que emergem surpreendentemente no decorrer de uma análise, não seriam nada mais do que construções retrospectivas (TANIS, 1995, p. 30).

Nessas construções o sujeito se depara com as barreiras impostas pela censura tanto externa quanto interna. Suas construções passam necessariamente por filtros que mediam essa relação entre o que deseja e o que suporta saber de si.

Além disso, o resgate da própria história mediado pela memória não se dá de modo regressivo presente-passado

Como bem pontua Tanis (1995) “a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da história. Não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nos entranhas do atual” (p.63).

5.1 - Freud e a memória

A trajetória da obra de Freud é fruto do trabalho incessante de um homem movido pelo desejo de compreender o sofrimento humano. Suas

teorias vão sendo repensadas ao longo do seu trabalho clínico. Em função disto algumas vão sendo reestruturadas e por vezes abandonadas.

O conceito de memória, que embora não tenha sido tratado de forma sistemática atravessa toda a produção freudiana, é um exemplo dessa abertura a constante re-elaboração.

No presente capítulo faremos uma análise deste conceito a partir dos seguintes textos: *Estudos sobre histeria (1893)*, *Lembranças encobridoras (1899)*, *A interpretação dos sonhos (1900)* e *Uma nota sobre o Bloco Mágico (1925)*.

5.2 - Históricas em cena

No livro *Estudos sobre histeria (1893-1895)*, obra considerada como o ponto de partida da psicanálise, Freud coloca a memória em cena ao anunciar que as históricas sofrem de reminiscências. Tal obra calcada na teoria do trauma postulava que os sintomas neuróticos que se encenavam no presente se originaram de um evento traumático anterior, do qual o sujeito não se recordava. Para ter acesso ao trauma original Freud fazia uso da hipnose levando o sujeito ao momento crucial (trauma) para que a emoção sentida pudesse ser descarregada (ab-reação) e este enfim curado. De acordo com Carvalho (2003):

A hipótese fundamental dos *Estudos* é a de um registro mnêmico da experiência traumática que, embora recalcado, tem poder de ação, visto que continua agindo em outro estado de consciência. O registro mnêmico tornou-se patogênico principalmente porque o afeto presente na situação originária não pôde ser ab-reagido. A impossibilidade de descarga mantém as lembranças não só indestrutíveis como atuais (CARVALHO, 2003, p. 43).

Os *Estudos* foram escritos a quatro mãos por Freud e Breuer baseado na análise dos casos clínicos de pacientes de ambos. Os históricos tratados nessa época apresentavam um conjunto de sintomatologias conversivas que

se repetiam o que levou Freud a postular na etiologia da histeria uma causa original traumática de origem sexual. Conflitos sexuais ocultos aos próprios atingidos.

Segundo Garcia-Roza (1998)

A importância concedida à sexualidade, tanto para a compreensão da neurose como para a compreensão do indivíduo normal, torna-se cada vez mais central em Freud, tendo sido um dos motivos do seu rompimento com Breuer (GARCIA-ROZA, 1998, p. 40).

Em 1986, num artigo sobre “as neuropsicoses de defesa”, ele afirmava que os traumas causadores da histeria “devem pertencer à primeira infância, e seu conteúdo deve consistir numa efetiva irritação dos órgão genitais”. Afirma ainda que os episódios infantis revelados pela análise eram graves e repugnantes: “Os vilões eram, sobretudo, amas-secas, governantas e outros empregados, bem como lamentavelmente, professores e irmãos”. (GAY, 1989, p. 100).

Ao propor que a histeria tem como causa conflitos sexuais originados de uma sedução real ocorrida na infância Freud choca a sociedade vienense e ganha a antipatia dos seus iguais.

Segundo Gay (1989, p. 100) Freud defendeu essa teoria da sedução numa conferência à Associação local de Psiquiatria e Neurologia para um público seletivo e “teve uma acolhida gélida por parte dos ouvintes, e da parte de Krafft-Ebing, um estranho julgamento: parece um conto de fadas científico”.

Ao longo do processo de atendimentos clínicos Freud vai repensando essa teoria da sedução tomando como pressuposto o fato de que “não há marcas de realidade no inconsciente e, portanto, não há como distinguir entre a verdade, de um lado e, de outro, a ficção emocionalmente carregada. (...) As revelações dos pacientes eram, pelo menos em parte, produto da imaginação deles (GAY, 1989, p. 101).

O abandono da teoria da sedução levou-o a postular que o conflito psíquico inconsciente era a causa principal da histeria. As histéricas passam a não mais sofrer de reminiscências, mas de fantasias.

Durante o tratamento realizado com pacientes histéricas Freud depara-se com uma paciente que teve um papel fundamental na construção do modelo analítico: Emmy Von N., a quem tratou utilizando a técnica hipnótica-analítica de Breuer.

Quando Freud a interrogava, ela se aborrecia e pedia que ele parasse de “lhe perguntar de onde veio isso ou aquilo, mas que a deixasse contar o que ela tinha a dizer”. Ele já havia reconhecido que, por mais tediosas e repetitivas que fossem suas narrativas, tinha que ouvir as histórias dela até o fim, com todos os seus minuciosos detalhes. Emmy também lhe ensinou que “o tratamento pela hipnose é um procedimento inútil e sem sentido”. Foi um momento decisivo: levou-o a criar a terapia psicanalítica (GAY, 1989, p. 81).

Após abandonar o uso do método hipnótico este percebe que os pacientes em tratamento, ao buscar se recordarem dos fatos traumáticos que poderiam ser a causa primária dos sintomas, esbarravam em uma resistência para que os mesmos se tornassem conscientes. A essa resistência Freud nomeou de defesa. Ao elaborar as noções de resistência, defesa e conversão, lança as bases de uma nova abordagem. De acordo com Garcia-Roza (1998, p. 38), “nesse momento, começa a se operar a passagem do método catártico para o método psicanalítico”.

Para Gay (1989, p. 109):

Por mais de três decênios, Freud iria remodelar seu mapa da mente, refinar a técnica psicanalítica, rever suas teorias das pulsões, da angústia e da sexualidade feminina (...) Mas, na época em que publicou *A Interpretação dos Sonhos*, os princípios da psicanálise estavam estabelecidos. Freud o considerava como a chave de sua obra. (GAY, 1989, p. 109).

Entre *Os Estudos sobre Histeria e a Interpretação dos sonhos* Freud escreve um texto que tem uma importância fundamental para o estudo da

memória, intitulado “Lembranças Encobridoras”. Aqui já se fazem presentes os mecanismos utilizados pelo aparelho psíquico para “burlar” o acesso a conteúdos reprimidos.

5.3 - Lembranças encobridoras

Freud (1889) inicia o texto postulando que as experiências infantis deixam marcas profundas no nosso psiquismo, mas que o acesso às mesmas é praticamente impossível visto que, ao buscar acessá-las, aparecem como recortes “um número relativamente pequeno de recordações isoladas, que são frequentemente de importância duvidosa ou enigmática” (p. 287).

Refere ainda que existe “uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória”. Para Freud, a princípio, recordamos o essencial e esquecemos o que não é essencial. A memória teria, portanto, a capacidade de filtrar os acontecimentos pela ordem de importância.

De acordo com Freud (1889), apenas em alguns estados patológicos essa relação entre a importância psíquica de um evento e sua retenção na memória é quebrada.

O histérico habitualmente mostra uma amnésia em relação a algumas ou todas as experiências que levaram à instalação de sua doença, as quais, por isso mesmo, tornaram-se importantes para ele, e que independentemente disso, podem ter sido importantes por si mesmas. A analogia entre esse tipo de amnésia patológica e a amnésia normal que afeta nossos primeiros anos de vida parece-me fornecer um valioso indício da íntima ligação que existe entre o conteúdo psíquico das neuroses e nossa vida infantil. (FREUD, 1889/1996, p. 287-288).

Para explicar o mecanismo de recordação/esquecimento que nos leva a suprimir o importante e reter o irrelevante Freud (1889) propõe a existência de duas forças psíquicas que atuam continuamente.

Uma dessa forças encara a importância da experiência como um motivo para procurar lembrá-la, enquanto a outra – uma resistência –

tenta impedir que se manifeste qualquer preferência dessa ordem. Essas duas forças opostas não se anulam mutuamente, nem qualquer delas predomina sobre a outra. Em vez disso efetua-se uma conciliação, numa analogia aproximada com um paralelogramo de forças (p. 290).

Essa conciliação dá-se da seguinte forma: o que se transforma em registro não é a experiência em si, visto que sobre essa atua a força da resistência. O que se transforma em registro é outro elemento psíquico associado ao primeiro, que foi vítima da objeção da resistência.

O resultado do conflito é que, em vez da imagem mnêmica que seria justificada pelo evento original, produz-se uma outra, que foi até certo ponto associativamente deslocada da primeira. E já que os elementos da experiência que suscitaram objeção foram precisamente os elementos importantes, a lembrança substituta perde necessariamente esses elementos importantes e, por conseguinte, é muito provável que nos afigure trivial (FREUD, 1889, p. 290).

O processo em ação na constituição do que Freud veio a nomear de *Lembranças encobridoras* é fruto do conflito que se estabelece entre essas duas forças pulsionais (recordação/esquecimento) que, sofrendo a barreira do recalçamento, constroem uma alternativa substitutiva enquanto solução de conciliação.

De acordo com Freud (1889) lembrança encobridora é “aquela que deve seu valor enquanto lembrança não a seu próprio conteúdo, mas às relações existentes entre esses conteúdos e algum outro que tenha sido suprimido” (p. 302).

Esta lembrança pode ser descrita como progressiva ou regressiva de acordo com a relação cronológica que exista entre o encobrimento e a coisa encoberta.

Ao nos determos sobre as possibilidades de resgate das histórias dos sujeitos via memoriais educativos, devemos levar em conta que tal dispositivo se configura como a possibilidade de uma enunciação mínima, visto que submetido a este conflito de forças pulsionais entre recordar e esquecer.

Na conclusão do texto “*Lembranças encobridoras*”, Freud (1889) nos alerta que:

Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, mas tal como apareceram nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram como as pessoas costumam dizer; elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer preocupação com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (FREUD, 1889, p. 304).

5.4 - A Interpretação dos sonhos

A interpretação dos sonhos (1900) é considerada a obra inaugural da psicanálise. Nela Freud propõe o modelo metapsicológico de análise dos sonhos como via de acesso ao inconsciente, bem como uma nova concepção de memória.

Na elaboração de tais construtos teóricos Freud (1900/1996) postula que o aparelho psíquico é formado por sistemas que mantêm entre si uma relação espacial constante e que toda atividade psíquica parte de estímulos e termina em descargas motoras.

De acordo com Freud (1900/1996) “os processos reflexos continuam a ser o modelo de todas as funções psíquicas” (p. 568). Porém, como o aparelho psíquico possui a capacidade de registro, uma primeira diferenciação é feita na extremidade sensória. Restam traços das percepções que são os traços de memória.

Em nosso aparelho psíquico, permanece um traço das percepções que incidem sobre ele. A este podemos descrever como traços mnêmicos, e à função que com ele se relaciona damos o nome de memória (FREUD, 1900/1996, p. 568).

De acordo com Freud (1900/1996) é difícil supor que um mesmo sistema seja capaz de reter fielmente as modificações de seus elementos e, apesar

disso, permanecer continuamente aberto à recepção de novas oportunidades de modificação. Atribui-se, portanto, essas duas funções a sistemas diferentes. Um sistema recebe os estímulos perceptivos mas não preserva nenhum traço deles. Portanto, não tem memória. Enquanto isso, por trás dele há um sistema que transforma as excitações momentâneas do primeiro em traços permanentes. Cada sistema apresenta a sua importância psíquica sendo que o caráter da mesma reside:

(...) nos pormenores íntimos de suas relações com os diferentes elementos do material bruto da memória, isto é, nos graus de resistência de condução erguida contra a passagem da excitação proveniente desses elementos (FREUD, 1900/1996, p. 570).

Para Freud (1900/1996) o sistema perceptivo não tem memória e as lembranças são inconscientes em si mesmas. A memória e a consciência são mutuamente exclusivas. O acesso às inscrições anteriores se dá, portanto, por via indireta.

O que descrevemos como nosso caráter baseia-se nos traços mnêmicos de nossas impressões; e além disso, as impressões que maior efeito causaram em nós – as de nossa primeira infância – são precisamente as que quase nunca se tornam conscientes (FREUD, 1900/1996, p. 570).

A barreira do recalçamento impossibilita o acesso aos conteúdos primários. O processo se daria da seguinte forma: um desejo inconsciente procura acesso à consciência objetivando ser satisfeito; no entanto a censura que se situa na passagem do inconsciente (Ics) para o pré-consciente/consciente (Pcs/Cs) barra esse acesso em virtude de que a realização desse desejo provocaria uma experiência de desprazer em relação às exigências dos sistemas Pcs/Cs. O desejo só pode se manifestar por via indireta: sonho, atos falhos, sintomas etc.

Tal teoria do recalçamento é, “nas palavras de Freud a pedra fundamental para a compreensão das neuroses” (Gay, 1989, p. 131), visto que a maior parte do inconsciente se constitui de conteúdos recalçados.

O inconsciente propriamente dito se assemelha a uma prisão de máxima segurança com reclusos anti-sociais, definhando a anos ou recém chegados, tratados com rigor e fortemente vigiados, mas dificilmente controlados e sempre tentando fugir. Suas fugas apenas têm êxito de modo intermitente, e a alto preço para si e para os outros. (GAY, 1989, p. 131).

O acesso a esses conteúdos é dificultado pelos obstáculos construídos pela resistência. Ao desejo de lembrar contrapõe-se o desejo de esquecer. O que coloca o sujeito numa encruzilhada entre memória e ficção de si mesmo. Para Tanis (1995):

Recolocar a questão da memória significa penetrar num território traiçoeiro. A fantasia, anjo negro da nossa psique, brinca diabolicamente, ao ponto de Freud nos falar em “lembranças encobridoras”. Lembranças fabricadas por encomenda para esconder como álbis outras lembranças. Álbis não tão perfeitos na medida em que, desmontados pela perícia investigativa de Freud, mascaram desejos inconcebíveis para nossa memória pré-consciente. Desejos ancorados em fantasias, tributários de experiências de satisfação. Fantasias decodificadas no andamento do processo analítico, encenadas num palco antigo, cuja força expressiva nos surpreende no presente. (TANIS, 1995, p.21)

5.5 - O Bloco mágico

Freud (1924/1996) utiliza neste texto a metáfora da escrita para explicar o funcionamento do aparelho psíquico. Inicia o texto falando da função do escrito enquanto “suplemento” para a memória. Ao escrever, o sujeito deixa no papel marcas que podem ser retomadas posteriormente. No entanto, os dispositivos inventados para auxiliar a preservação da memória utilizando a escrita, são parciais: a capacidade receptiva do papel se exaure rapidamente, tornando necessária a constante reposição de novas folhas. Já o quadro negro,

que aparece como um receptáculo ilimitado para novos escritos, não pode preservar os traços permanentemente.

De acordo com Freud (1924/1996) tais dispositivos são imperfeitos em função de sua parcialidade. Ao contrário dos mesmos, nosso aparelho mental “possui uma capacidade perceptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra dela traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis” (p. 256).

Freud (1924/1996) propõe uma analogia com o bloco mágico para explicar o funcionamento do aparelho psíquico enquanto aparelho de memória. Tal dispositivo é composto por uma prancha de resina coberta por uma folha fina e transparente presa na extremidade superior e solta na inferior. Essa folha transparente é composta de duas camadas: a primeira é um pedaço transparente de celulóide; e a segunda é feita de papel encerado fino e transparente. Ao escrever sobre o papel este fica marcado pela cera da parte de baixo. Ao levantar a folha, o escrito desaparece e a superfície está pronta para receber novos escritos.

Estando algo escrito sobre o bloco mágico, se levantarmos o celulóide do papel encerado podemos ver a escrita de modo também claro sobre a superfície do último, e a questão de saber porque haveria necessidade da parte de celulóide da cobertura poderá surgir. O experimento mostrará então que o fino papel se amassaria ou rasgaria com muita facilidade se se escrevesse diretamente sobre ele com o estilete. A camada de celulóide atua como um escudo protetor para o papel encerado, afim de manter afastados efeitos prejudiciais oriundos de fora.(...) o aparelho perceptual de nossa mente consiste em duas camadas, de um escudo protetor externo contra estímulos, cuja missão é diminuir a intensidade das excitações que estão ingressando, e de uma superfície por trás dele receptora dos estímulos. (Freud, 1924/1996, p. 257)

De acordo com Freud (1924/1996), por trás do sistema perceptual, que recebe as impressões, tal qual a folha transparente do bloco mágico, mas não retém os traços permanente das mesmas, existem os sistemas mnêmicos que armazenam estas percepções.

Nossas percepções são, portanto, armazenadas em um sistema estrutural constituído de partes distintas e com funções diferenciadas. O acesso aos conteúdos armazenados se dá por vias indiretas: sintomas, atos falhos, sonhos.

CAPÍTULO 6- MEMORIAL: UMA ESCRITA DE SI?

"O escrever se confunde com o viver, pela via do desejo "

(BRANDÃO, R. 2001, p.146)

6.1- (Pre)texto...

O que pode o sujeito dizer de si? A quem interessa a produção dessa narrativa singular? Como, a partir de um memorial, posso falar das minhas escolhas? Porque essa necessidade de deixar marcas registradas, traços no papel que possam, de alguma maneira, justificar /registrar meu percurso?

Tais questões se apresentam como "pretexto" para este texto que se propõe a pensar a função da escrita do memorial do ponto de vista da psicanálise.

6.2 - Primeiros traços...

A "escrita de si" realizada através de relatos autobiográficos, cartas, diários, histórias de vida, memoriais, tem sido objeto de diferentes campos do conhecimento que se propõem a penetrar nesta teia discursiva enquanto instância produtora de subjetividades.

Ao se proporem a escrever sobre si, os "autores" vão construindo uma rede de significantes objetivando a tessitura de uma narrativa inteligível para si próprios e para o Outro, a quem o texto é endereçado.

O sujeito, então, se escreve. Sua escrita vai se construindo nesta relação com o Outro, em suas relações originárias, nestas relações em que o sujeito 'tateia', tentando responder, porém, sem saber ao certo, o que o Outro quer, naquilo que, no desejo, é desconhecido (BERGAMASCHI, 2006, p. 55).

O ato de escrever adquire então um sentido de inscrição. Ao escrever o sujeito vai se inscrevendo na ordem discursiva numa tentativa de dar conta de uma história que lhe é anterior.

Esse texto singular vai se constituindo antes mesmo do seu nascimento na medida em que este vai sendo falado pelos pais. O sujeito nasce, portanto, imerso num mundo de linguagem. Seu “texto” vai ganhando contornos a partir do desejo do outro. É na relação com esse outro que o sujeito vai poder se estruturar enquanto sujeito desejante e, portanto, enquanto sujeito que, ao escrever se inscreve.

Justamente na ‘primeira carne’ é escrito o desejo materno, já constituído na mãe, cujas primeiras letras ela desenha no corpo do filho. Estas letras marcam o desejo desse Outro – desejo de vida, de morte, traços que acompanham o sujeito numa determinada posição subjetiva (BERGAMASCHI, 2006, p. 35).

Essas primeiras inscrições mediadas pelo olhar, voz, toque vão produzindo marcas no corpo do filho. Marcas que vão atravessá-lo e transformá-lo de corpo de carne em corpo que pulsa. São essas inscrições primeiras que vão elevar a criança da categoria de objeto à categoria de sujeito.

O processo de humanização a que a mãe submete a criança a partir desse banho de significantes é que possibilita que o mesmo possa se constituir enquanto projeto de si. Ao ser nomeado por esse Outro o sujeito ganha um traço identificatório que irá representá-lo enquanto ser da cultura. O nome é assim um registro simbólico que funciona como primeira insígnia que nos identifica enquanto singularidade.

Ao estar inscrito no desejo deste Outro, ao ser nomeado, o sujeito porta a escrita de um nome, de um nome que o significa, o inscreve. Nome que ao ser registrado e legitimado na cultura, fica no lugar deste sujeito com a função de representá-lo. Este nome faz com que o sujeito se reconheça com o próprio corpo, com as relações de parentesco, com o nascimento, a vida e a morte (BERGAMASCHI, 2006, p. 25).

Esse sujeito desejante, que se estrutura a partir do desejo do outro segue a vida a construir uma “ficção” de si mesmo baseado nos restos de

memória a que tem acesso. Restos esses que são permeados de outros textos na medida em que sua história vai se enlaçando em outras histórias.

O sujeito ao escrever de si tenta resguardar os restos de memória e se enxergar num texto que lhe soe familiar. No entanto, esse texto vai estar sempre em permanente construção, pois, na linguagem sempre há um resto, algo que não pode ser apreendido e que segue buscando se dizer. Esses textos seguem ganhando novos contornos que só podem ser significadas num “só depois”. De acordo com Kehl (2001, p. 62):

Pensamos nossas trajetórias de vida como se fossem romances, com começo, meio e fim articulados por alguma lógica, e algum sentido revelado no “capítulo” final. Consequentemente, pensamos a nós mesmos como personagens dessa história. Personagens da escrita de alguém. Nesse caso, quem seria o autor? Caso não reconheçamos a parceria (obrigatória) com o Outro, e não seríamos o que somos se reconhecêssemos, tendemos a pensar que o autor somos nós (KEHL, 2001, p. 62).

Esse desejo de se constituir como autor de sua própria história, numa tentativa de construção de uma suposta autonomia impulsiona o sujeito a seguir compondo roteiros diversos numa busca de dar conta de todos os furos com os quais se depara ao longo dos “capítulos” da vida. Nesse processo o sujeito confronta-se com a derrocada de sua ilusória completude. Percebe sua incapacidade de tudo dizer, de construir um texto acabado que dê conta do real. Seu texto apresenta-se cheio de buracos. Há sempre algo que escapa e do qual o sujeito não consegue falar. Segundo Brandão (2001):

(...) aquele que escreve está em seu texto, suturando suas falhas, suas rasuras, seus mal entendidos em prefácios, posfácios ou pés de páginas, no desejo vão de comandá-los com o controle de sua consciência ou, ao contrário, exibindo-lhes os furos, as imperfeições, apontando para esse real que não deixa de rodear, na tarefa sisífica de escavá-lo, de dizê-lo todo (BRANDÃO, 2001, p.145-146).

Nossas produções são singulares justamente porque trazem a marca da incompletude, da divisão consciente/inconsciente. É em função dessa divisão

que quando nos deparamos com nossas obras somos tomados por um sentimento de estranhamento, de distanciamento em relação aquilo que foi produzido. Brandão (2001) aponta que:

O estranhamento que eventualmente podem causar nossas produções indicam o desequilíbrio do “eu”, que a experiência do inconsciente, desde a formulação freudiana, vem demonstrando de forma sistemática” (BRANDÃO, 2001, p.152).

Esse transbordamento do desejo que se faz presente em nossas produções assume um papel preponderante quando tentamos reconstruir nossa trajetória tomando como parâmetro a temporalidade. Ao tentarmos resgatar nossa história via linha do tempo, nos deparamos com os buracos (esquecimentos), lapsos que se interpõem na narrativa quebrando a harmonia desta. Tais espaços que teimam em aparecer no percurso sugerem que se busquem desvios no sentido de mascarar nossa incompletude. Acabamos então personagens de um romance de nossas próprias vidas, objetivando seguir uma linha racional do início ao fim, elaborando nossa história de uma forma em que possamos encontrar nos acontecimentos passados justificativas para o presente e o futuro.

No entanto, ao escrever o sujeito se dá conta de que a escrita transporta detritos. São esses restos que teimam em se imiscuir na narrativa que provocam no sujeito o desejo de refazer o escrito permanentemente, de reescrever tentando apagar os rastros, fazendo várias revisões numa tentativa vã de limpar o texto, de mantê-lo asséptico, livre da contaminação do desejo.

6.3 - Escrita e verdade

A escrita de si apresenta um duplo movimento de exílio/apropriação, visto que ao escrever sobre si o sujeito se dá conta da incapacidade da linguagem em representá-lo (sua história tem sempre um mais além) e ao

mesmo tempo se apropria dessa história construída via narrativa, tomando-a como sua.

Esse duplo movimento se estabelece em virtude da subjetividade do sujeito neurótico ser uma subjetividade clivada. Para Freud o sujeito desejante traz a marca da incompletude. É em virtude desta que a vida ganha sentido. Sem essa falta a ser viraríamos presas de um gozo intolerável, impossibilitados de simbolizar o real pela via da linguagem. Tal modo de funcionamento é característico das psicoses.

Ao propor essa subjetividade clivada Freud produziu um corte epistemológico em relação a toda uma tradição de saber ocidental onde sujeito e consciência apareciam como categorias indissociáveis. O sujeito moderno era o sujeito da razão, da consciência, senhor de seus pensamentos e controlador de sua vida. Esse sujeito moderno ocupava lugar central na produção do discurso da verdade objetivado pela ciência.

Com psicanálise a consciência desce desse pedestal em que a ciência moderna a colocara para assumir o posto de instância “veladora” da realidade psíquica. De acordo com Garcia-Roza (1998): “Ao fazer da consciência um mero efeito de superfície do inconsciente, Freud operou uma inversão do cartesianismo que dificilmente pode ser negada” (p.20).

A busca da verdade e o compromisso em produzir uma saber totalizante e neutro sobre a realidade, grande projeto racionalista moderno é desqualificado pela psicanálise cujo compromisso é com a verdade do sujeito e não com o sujeito da verdade.

É exatamente essa verdade que não se deixa capturar, que mobiliza o sujeito a continuar investindo, escrevendo, produzindo. Este, de certa forma, nada pode escrever de si. Escreve sobre si tentando através da escrita acessar uma verdade que não se deixa ver, visto que, em última instância, nada sabe de si.

6.4 - Porque escrever...

O escrever aponta para a possibilidade de um reposicionamento do sujeito a partir de uma re-significação das vicissitudes encontradas no percurso da sua trajetória de vida.

Ao escrever vive um duplo movimento de reconhecimento/desconhecimento de si. O texto escrito produz no sujeito essa possibilidade de se reconhecer, se estranhar o que vem colocar a dimensão da linguagem escrita enquanto possibilidade de elaboração. O texto aponta sempre para um mais além. A história acena para uma continuidade que se insinua nas entrelinhas da narrativa.

É o desejo de prosseguir se dizendo, mesmo que de um lugar de desconhecimento, que leva o sujeito a prosseguir escrevendo. De acordo com Guimarães (2007) “justamente nesta impossibilidade de se escrever o que há de mais desconhecido para o sujeito é que se possibilita uma escrita, como movimento incessante que faz com que sempre exista um novo escrito a ser feito” (p. 42).

Esse desconhecido que se insinua nas malhas do texto é exatamente o enigma do desejo. Enigma que permite ao sujeito uma estruturação que o coloca sempre em relação, visto que tal desejo se inscreve em sua trajetória enquanto desejo do Outro. “Escrever é ir constituindo lacunas, escavando buracos, abrindo possibilidades para a produção de novos atos de escrita em que o desejo se vê relançado (AGUIAR, e GUIMARÃES, 2008, p. 38).

O escrito aponta ainda para uma condição de endereçamento. Ao escrever um texto seja qual for o objetivo, escrevo para alguém, escrevo pensando no leitor. Meu texto busca capturar o olhar do outro. Desejo, sobretudo, o desejo do outro numa tentativa de ser reconhecido. Reconhecimento este que objetiva atenuar a angústia do desconhecimento que atropela o sujeito.

O escrito apresenta ainda uma condição sublimatória. O afeto antes investido pulsionalmente em determinados objetos sem reconhecimento social

é substituído por outro objeto que tem um valor social. Na escrita acadêmica o peso desse investimento afetivo é mais fortemente vivenciado pelo sujeito que vê seu esforço recompensado na obtenção de um título, que se apresenta como símbolo do reconhecimento desse sujeito que segue a vida a traçar estratégias que viabilizem a dialética do reconhecimento/desconhecimento de si.

6.5 - Memorial - O que podemos escrever da nossa história?

O sujeito do desejo se caracteriza pela incompletude. É essa falta estruturante que nos mobiliza a seguir buscando, produzindo, criando, escrevendo... Dar-se conta da incompletude é constatar a impossibilidade do todo. Somos não todo e nossas produções trazem esta marca.

Nossos escritos são, portanto, sempre parciais. A memória que se atualiza a partir dos escritos autobiográficos será sempre parcial já que recordação/esquecimento de outra cena que se encena no presente.

O memorial educativo dos alunos de pedagogia da UnB, objeto do trabalho em questão, não foge a esta regra. A partir de uma narrativa que pretende falar do processo de formação do sujeito professor estes escritos vão resgatando retalhos perdidos que ao se juntar, vão compondo desenhos diferenciados que fazem de cada tela, uma obra singular.

Cada aluno que passou pela experiência da graduação em pedagogia vai significando suas vivências de forma única, visto que cada história que se inscreve nas vivências escolares se funda sobre inscrições anteriores. As histórias que se atualizam nas salas de aula com professores, se articulam com “as outras histórias” vivenciadas por cada sujeito.

É a possibilidade de seguir ocupando posições variadas ao longo da narrativa de si: filho/aluno/professor, que vai permitindo ao sujeito significar sua história a partir de diferentes pontos de vista. Os vários papéis que se encenam neste percurso nos dão a dimensão da vida enquanto mobilidade,

potencializando desta forma a construção de uma história mais criativa, visto que com margem para vários finais.

Tudo se articula nessa história que se atualiza cotidianamente, num constante vir a ser. A escrita do memorial é uma tentativa de ordenação dessas experiências no processo de constituição desse sujeito professor. Como bem pontua Blanchard-Laville:

Escrevo hoje este relato do meu percurso, num efeito de ao-depois – ao-depois no sentido freudiano. Isto é, observando meu trajeto passado à luz de hoje e tentando conferir-lhe um sentido, elaborá-lo à luz do presente. O presente, advindo sem cessar, nos obriga constantemente a refazer esse sentido para agir de modo que a história passada seja integrável a história em vir-a-ser (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 39)

Essa narrativa singular que permite ao sujeito uma aproximação com o eu professor se inicia com os primeiros vínculos identificatórios. Freud, em *Psicologia de grupo e a análise do ego*, de 1921, afirma que a identificação é a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa (p.115).

Tal mecanismo que se inicia nas malhas no Édipo, vai sendo atualizado a partir dos encontros que vamos travando ao longo da vida, sendo dessa forma um vetor que potencializa a construção de novos laços.

De acordo com Dor (1994) “É em função dos amores edipianos que se constitui, para todos, a entrada em cena de uma estrutura psíquica, ou, como assinalava Freud, A ‘escolha’ da própria neurose” (p. 24).

É no jogo da triangulação edipiana que se estrutura o sujeito. A relação que este estabelece com a função paterna enquanto função que vem interditar o incesto o remete à busca de outros amores substitutos. É, portanto, da relação que o sujeito trava com a função paterna, que se institui toda a dinâmica de funcionamento do psiquismo.

Para Dor (1994) “A memória dos amores edipianos ganha toda importância, visto ser nessas vicissitudes que o sujeito negocia sua relação com o falo, isto é, sua adesão à conjunção do desejo e da falta” (p. 24).

A princípio a criança vive numa relação simbiótica com a mãe. Neste momento há uma ilusão de completude. Tal relação é quebrada com a entrada do pai em cena. Este é apresentado pela mãe como objeto do desejo materno. O pai assume neste momento crucial da constituição do sujeito a função de interditor do incesto e representante da lei. A internalização da lei paterna é o que permite à criança deslocar-se do lugar de objeto e assumir o lugar de sujeito. Um sujeito que tem um nome, uma história e um lugar na cultura.

Essa entrada do pai em cena provoca a quebra da ilusão de completude da criança que percebe neste momento que a mãe não é toda sua. O que possibilita a esta criança voltar-se para a cultura em busca de amores substitutos.

Tais vínculos afetivos se estruturam a partir da utilização dos mecanismos da transferência e identificação. Segundo Freud;

A identificação constitui a forma original de laço emocional com um objeto; (...) de maneira regressiva, ela se torna sucedâneo para uma vinculação de objeto libidinal por meio de introjeção do objeto no ego (...) pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto de instinto sexual. Quanto mais importante essa qualidade comum é, mais bem sucedida pode torna-se essa identificação parcial, podendo representar assim o início de um novo laço (FREUD, 1921/1996, p. 117).

Esses processos de identificação se encontram na raiz das nossas escolhas profissionais. Os professores vão, ao longo da trajetória educacional, imprimindo suas marcas (positiva ou negativamente) em seus alunos. É a partir da significação que o sujeito atribui a essas vivências que vai se construindo uma “escolha” identificatória com esse lugar de professor.

Tal lugar é bastante ambíguo, ao mesmo tempo sedutor e amedrontador, posto que lugar privilegiado de exercício do poder. A angústia mobilizada pela ação educativa é fundamentalmente em função de que o instrumento de trabalho do professor é ele próprio. Impossível, portanto, postular-se uma neutralidade no exercício da profissão. Como bem pontua

Blanchard (2001), para além do sujeito didático há um sujeito professor, atravessado pelo desejo, que se coloca na cena didática sempre em relação à outra cena (p. 200).

Ao ocupar este lugar da palavra, uma palavra que nunca sabe como ecoará em cada aluno, o professor fica numa posição de extrema exposição. Ao falar expõe não só os conteúdos do saber, mas a si próprio enquanto sujeito:

Cada professor, através deste ato de fala singular que constitui uma aula, impõe ao aluno um cenário pessoal implícito. Trata-se de uma construção que identifica o professor quase da mesma maneira que uma assinatura (BLANCHARD-LAVILLE, 2001, p. 209).

Essas diversas assinaturas vão fazendo parte do processo de constituição dos futuros sujeitos professores. Tais marcas encontram eco ou não junto aos alunos, podendo, a partir desse processo de identificação, servir como referências positivas ou negativas do que é ser/estar no lugar de professor.

CAPÍTULO 7 - PROCEDIMENTOS

Considerando os pressupostos epistemológicos que fundamentam teoricamente a pesquisa em questão utilizaremos a abordagem qualitativa na realização da mesma. De acordo com Creswell (2007, p.186-187) a abordagem qualitativa apresenta as seguintes características: i) ocorre em um cenário natural; ii) usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos; iii) é emergente em vez de estritamente pré-configurada; iv) é fundamentalmente interpretativa; v) o pesquisador reflete sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo.

Segundo Turato (2005):

O método qualitativo é não apenas um modo de pesquisa que atende a certas demandas. Ele tem o fim comum de criar um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, isto é, de falar de uma ordem que é invisível ao olhar comum. (TURATO, 2005, p.509).

É a necessidade de penetrar nessa trama invisível que articula vivências individuais e coletivas na constituição dos sujeitos que surge como o vetor impulsionador da presente pesquisa.

Em virtude de utilizar como material de análise o dispositivo do memorial educativo de alunos egressos do curso de pedagogia da UnB, a pesquisa em questão se configura também como documental. De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica sendo que a diferença fundamental entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se debruça sobre as produções de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico. Tais pesquisas utilizam como fontes documentos, cartas pessoais, diários, fotografias, epitáfios, memoriais etc.

Na presente pesquisa que tem como foco a narrativa do percurso de alunos egressos do curso de pedagogia da UnB, o memorial será tratado como fonte documental para analisar a trajetória deste sujeito professor que se inicia nos primeiros anos escolares a partir de uma identificação simbólica com esse lugar de professor.

A psicanálise, esse saber “cujo trabalho é fazer falar ... e fazer ouvir”, (Celes, s.d., p. 1) atravessa toda a produção desta narrativa, da escolha do tema às considerações finais. Esta aparece como fio condutor do desejo de saber/desejo de escrever/inscrever que me mobiliza enquanto pesquisadora.

De acordo com Safra (2001) a academia apresentava uma certa resistência ao reconhecimento da psicanálise como um método legítimo de produção do conhecimento, no entanto tal resistência foi vencida gradualmente e atualmente cada vez mais programas de pós graduação utilizam a teoria e o método psicanalítico na produção de conhecimento.

Essa resistência ocorreria em virtude da psicanálise apresentar-se como um saber revolucionário que veio destituir a consciência do pedestal em que a ciência a colocava. De acordo com Rosa (2004):

A psicanálise tem como premissa a superação do discurso produzido pela consciência; que é um campo de saber sustentado pela verdade do sujeito, o que não gera certezas ou generalização; e que considera que, no campo de investigação, o pesquisador sofre também os efeitos das descobertas, entre outras questões.(ROSA, 2004, p.331)

A metapsicologia proposta por Freud nasce da investigação clínica a partir da escuta dos pacientes. Segundo Rosa (2004):

O método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa.(ROSA,2004, p.241)

Tal método de investigação é, segundo Safra (2001), um procedimento processual, um saber em construção que, tal como a subjetividade humana, encontra-se em constante devir.

Essa abertura proposta pelo método nos permite um enredamento nas narrativas dos sujeitos analisados, o que nos possibilita uma maior aproximação com as vivências singulares dos mesmos.

Segundo Safra (2001), embora a psicanálise não utilize uma metodologia tradicional caracterizada pela dicotomia sujeito-objeto e pelo controle de variáveis, isso não a torna um saber desprovido de rigor. O rigor do método psicanalítico se encontra na fidelidade aos princípios epistemológicos que norteiam sua prática.

7.1 - Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da presente pesquisa são 20 (vinte) alunos egressos do curso de pedagogia da UnB, entre os anos 2005 e 2010 e que foram abordados via memorial educativo.

7.2 – Dispositivo

Na análise da forma como se estrutura o sujeito professor utilizamos o dispositivo do memorial educativo enquanto documento que registra via narrativa o processo educativo dos sujeitos em questão.

7.2.1- Memorial

A palavra memorial é originária do latim *Memoriale* significando momentos, fatos memoráveis que precisam ser lembrados. Segundo Freitas & Souza (2004):

Esse tipo de documento tem sido muito utilizado nos processos de formação acadêmica e traz a voz dos professores por meio da análise de sua trajetória escolar. Nele, prática e reflexão unem-se, estabelecendo um íntimo diálogo e permitindo por meio da tríade lembrar/repensar/re-significar uma possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências e práticas pedagógicas. (FREITAS & SOUZA, 2004, p.65).

Neste sentido o memorial educativo acena para a possibilidade de um reposicionamento do sujeito professor a partir de um resgate da sua história mediado pelos traços de memória a que tem acesso.

Essa narrativa de si, onde o sujeito é ao mesmo tempo autor e personagem, engendra um enredo singular de uma história contada às avessas, onde, a partir do olhar do presente, o passado é revisitado e re-significado, remetendo o sujeito a novas significações que só podem ser vislumbradas num efeito “ao depois”. Pois, como bem pontua Tanis (1995, p. 55) “só no *a posteriori* será possível reconstruir o sentido da representação latente”.

De acordo com Prado & Soligo (s.d.):

Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar. (PRADO & SOLIGO, s/d., p.3)

São essas articulações presente/passado, todo/partes, eu/outro, encontradas ao longo dos memoriais que possibilitam uma reedição das histórias vivenciadas por seus autores. Ao recontar sua história o sujeito se percebe ao mesmo tempo como produzindo e sendo produzido pelas vivências simbólicas que o inscrevem enquanto singularidade. Para Almeida (2003):

O dispositivo da memória educativa fundamenta-se na busca da possibilidade de uma enunciação mínima, por parte dos professores atuantes, em formação e/ou outros profissionais do seu próprio saber e das implicações subjetivas contidas em suas escolhas, permitindo a produção de um conhecimento outro e de novas significações das

vicissitudes enfrentadas ao longo de sua formação. (ALMEIDA, 2003, p.1).

A elaboração do memorial educativo permite ao sujeito compreender a dimensão subjetiva que media suas escolhas. Compreender que as trilhas que foram sendo seguidas ao longo da sua história obedecem a uma lógica que está para além das motivações meramente conscientes. Almeida (2006) argumenta que:

Trabalhar com as memórias é reconhecer seus laços com a história de vida do professor pois alguma coisa do sujeito comparece, assim como as vicissitudes enfrentadas nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como sujeitos. Em toda sua complexidade a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual que, haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo, entre a infância e sua interiorização. (ALMEIDA, 2006, p.1)

A noção de tempo em psicanálise rompe, portanto, com a lógica cronológica inscrevendo-se em uma outra lógica. Aqui, de acordo com Tanis (1995, p. 41): “Tempo é devir, movimento, tempo do acontecimento, tempo da lembrança que evoca outro tempo”.

Debruçar-se sobre nossas memórias objetivando recontar nossa história é, sobretudo, resgatá-la enquanto narrativa inscrita em uma temporalidade que nos remete sempre ao registro do infantil. Para Tanis (1995);

O modelo metapsicológico do sonho coloca o movimento regressivo não como uma volta ao passado. Alude à força sísmica de um infantil que se recusa a ser esquecido, e se coloca perante a consciência como a Esfinge ante Édipo. Não há fuga possível: ou a submissão ou a árdua tarefa de tentar se apropriar do próprio destino, que sabemos de antemão ser impossível. (TANIS, 1995, p.64).

Ao nos propormos a analisar o percurso empreendido pelos sujeitos da pesquisa ao longo da sua trajetória estudantil desejamos, sobretudo, penetrar

na trama subjetiva que os levou a escolher ocupar o lugar de mestres, bem como a forma como foram se constituindo enquanto tais.

As veredas percorridas através da narrativa dos mesmos serão o mote dessa produção onde escrita e memória se articulam via memorial educativo.

7.3 – Procedimento de coleta de dados

Na pesquisa foram utilizados dados secundários obtidos do memorial educativo dos alunos, que é parte do trabalho de conclusão de curso.

A escolha dos memoriais foi executada de maneira não intencional.

A interpretação dos resultados foi realizada confrontando-se os dados obtidos na pesquisa com os aspectos teóricos levantados na pesquisa bibliográfica.

As categorias sujeito, escrita e memória balizaram a análise das narrativas dos sujeitos em questão.

CAPÍTULO 8 - RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E OS REGISTROS DOS SUJEITOS

*O passado é um presente que insiste em não passar, pois está marcado em minha memória e faz parte da minha história.
Mário Quintana*

8.1- As marcas...

Nosso percurso enquanto sujeitos é balizado pelas relações que vamos travando ao longo da nossa trajetória. A partir das identificações originárias provenientes dos investimentos libidinais nos pais, bem como da substituição destas por identificações secundárias com pessoas significativas, vamos nos constituindo enquanto subjetividade.

Dentre as pessoas significativas que atravessam a nossa história, os professores assumem um lugar de destaque na medida em que, a partir do estabelecimento de relações mediadas pelo afeto (positivo ou negativo), vão imprimindo suas marcas ao longo do processo educativo.

Os resquícios dessas marcas podem ser vislumbrados na escrita dos alunos ao longo do memorial. Vejamos:

Na segunda série foi diferente, pertenci à sala da tia Esther. Esta foi sem dúvida a minha melhor professora; não sei dizer o porquê, mas acredito que foi pelo desenrolar da nossa relação, que com certeza era permeada por muito carinho. Tanto que até hoje, como ainda moro no Guará, às vezes a vejo e sempre que isso acontece sinto uma sensação boa, lembranças de um tempo bom. (Aluno R)

Professora Fátima não deixava a gente chamá-la de “tia”, tinha de ser “professora”, dizia que nossas tias eram as irmãs dos nossos pais e não ela. Falando assim dá até impressão de ser uma professora inadequada para educação infantil, mas não. Ela era esplendida, tinha uma disposição e um carinho conosco que me faziam gostar de ir à escola. E foi com certeza, uma das professoras que mais marcaram minha vida, entrei naquele ano sem saber

escrever nem meu nome e saí oradora da turma na formatura do jardim de infância, lendo e escrevendo. (Aluno R)

Recordo-me o fato de que a professora de matemática tinha o hábito de chamar os alunos de “burros e retardados”. (...) A matemática? Nossa que coisa obscura! as vezes, chegava a me achar realmente “burra”, pois a minha dificuldade de aprendizagem na matemática era muito preocupante” (aluno C)

No percurso dos escritos vamos capturando os mecanismos de projeção, idealização, transferência e identificação que atravessam a relação pedagógica, facilitando ou dificultando o processo de aprendizagem, processo este que é mediado pelo desejo de saber, um desejo que se impõe ao sujeito que quer em última instância saber sobre a sua própria origem.

De acordo com Filloux (2002)

O “desejo de saber” é o desejo de “saber” sobre o “desejo”. É na interrogação feita à mãe, sobre o enigma do nascimento, que Freud situa o ponto de partida da demanda do conhecimento que está no âmago da questão do sujeito com o conhecimento. (FILLOUX, 2002, p. 84)

O professor deve, portanto, compreender o lugar que ocupa no imaginário do aluno, bem como a demanda que lhe é endereçada, tendo em vista que a relação pedagógica é atravessada pela dimensão inconsciente, que se interpõe no jogo da dialética relacional.

Como nos alerta Blanchard- Laville (2005)

Trata-se de uma situação face a face bem específica, que não pode deixar de atualizar as circunstâncias pessoais, as angústias, os processos psíquicos nos professores e nos alunos, processos em parte interdependentes. Assim como não é possível, numa situação de interação, não se comunicar, eu diria que não é possível excluir da análise dessa situação a dimensão psíquica. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p.14)

Os textos dos alunos retratam essa dimensão de transbordamento de afetos transferenciais (positivos e/ou negativos) atravessando o cotidiano das salas de aula.

Infelizmente, nesta etapa do Ensino Fundamental, adquiri certa aversão à matemática, minha matéria predileta no passado. Isso por causa de uma professora que tive na 6ª série, a qual explicava a matéria de forma obscura e desestimulante, me fazendo, então tirar nota baixa/vermelha pela primeira vez. Que falta me fazia o prof. Carlos!!! (ALUNO A)

Relaxei em duas importantes matérias: matemática e história. Logo essas, que no passado foram as minhas melhores! Também, o professor de história não ajudava! Tomei tanta aversão ao seu método monótono de ensino que fiquei de recuperação no fim do ano. (ALUNO A)

Nesta época estava cursando a Alfabetização. Não me recordo da fisionomia e nem do nome da professora, apenas de sua metodologia. Como estávamos aprendendo a ler e a escrever, ela passava ditado de palavras todos os dias, de uma maneira bem tradicional. Eu adorava! Posso dizer que me sentia “desafiada” pela professora. Dessa forma, me identifiquei tanto que passei a brincar com as minhas bonecas da mesma maneira. (ALUNO A).

Filloux (2002) expõe com maestria os dilemas vivenciados por alunos e professores no jogo da transferência presente em sala de aula.

O mestre, objeto de identificação é também objeto de transferência positiva ou negativa. Um objeto de amor demasiadamente apaixonado pelo aluno pode ser perigoso, assim como transferências negativas com ódio poderão sê-lo. O problema é que os fenômenos transferenciais não aparecem diretamente, mas são metaforizados por meio de comportamentos. O que se pode saber do aluno é que ele constitui uma fonte de transferência. (FILLOUX, 2002, p. 86).

Os fragmentos a seguir retratam a força deste mecanismo impulsionando ou dificultando o estabelecimento de uma relação fecunda com o saber:

Outro fator que me impulsionou à apaixonante Psicanálise foi a transcendental relação que estabeleci com a professora Inês Maria, a qual acima do seu status de vice-diretora da FE e professora doutora, está uma pessoa simples, generosa e repleta de outras virtudes. (ALUNO A)

Aos poucos comecei a desvendar esse mundo mágico... As primeiras letras, a leitura individual, nunca sozinha, das primeiras histórias... Adorava quando ia para a casa da tia Sônia e me deparava com aquela prateleira cheia de estórias. Lidas, relidas e nunca cansadas... Sempre reinterpretadas. Não havia para mim alegria maior do que ser presenteada com um livro. Essa primeira etapa do ensino fundamental marcou minha paixão pela leitura. (Aluno S)

Para minha surpresa, conheci “a melhor professora do mundo”, a professora Suely, de geografia, no terceiro ano do ensino médio do Centro de Ensino Médio Ave Branca de Taguatinga (CEMAB), onde cursei todo meu ensino médio. (Aluno L).

Do 4º semestre não posso esquecer do excelente professor de Educação Matemática que tive, da pééééssima professora de Didática Fundamental e da inesquecível disciplina que me rendeu frontosos frutos: Inconsciente e Educação. Além de aprender muitas coisas com a professora (até para viver e ver a vida com outros olhos), esta nos proporcionou a aventura de “mergulharmos nas profundezas da nossa memória” e investigarmos “o que” do nosso passado educativo tem semelhante a nossa prática. (ALUNO A)

De acordo com Ferreira (2001)

O professor é objeto da transferência e entra, com seu ser, na economia libidinal do aluno. Isso pode possibilitar tanto que o sujeito produza um saber quanto que se feche a essa experiência. Pode levar tanto a uma produção quanto a uma destituição dessa possibilidade, segundo o lugar que ocupa para o aluno e segundo também o tratamento que o professor venha a dar ao que desponta dessa e nessa relação. (FERREIRA, 2001, p.142)

A partir da sexta série, comecei a ter um professor para cada disciplina, até então só havia tido no máximo dois. Com isso tive a oportunidade de conhecer o professor Eduardo. Ele era o que eu mais gostava e dava aula de

matemática. Além disso, era bonito, todas as meninas o adoravam, inclusive eu. (Aluno N)

A relação com o saber é, portanto, carregada de afetos. A cena pedagógica extrapola a dimensão puramente didática, remetendo o sujeito a uma outra cena, posto que para o aluno o professor é depositário de várias demandas visto que ocupa o lugar de sujeito suposto saber.

Blanchard- Laville (2005) assim o enuncia:

Lacan centra sua teoria no que denomina o suposto saber do analista, ou o analista como “sujeito que supostamente sabe”. Para ele, a partir do momento em que há um indivíduo que pode representar para o outro esse suposto saber, está fundada a transferência. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 184)

8.2- Identificação e escolha profissional

Ao buscar identificar a trama relacional que nos leva a optar por determinada profissão, partimos do pressuposto que os processos de identificação e transferência se encontram na raiz dessas escolhas. São as relações com outros significativos que vamos travando ao longo da nossa trajetória, que vão estruturando esse processo.

Nesse percurso os pais assumem um lugar de destaque, visto que são objeto de nossas identificações primordiais. Sua história está, pois, irreversivelmente ligada à nossa, e suas escolhas exercem efeitos de injunções ou proibições sobre nós.

Sou egresso de uma família pobre, em que a mãe apenas começou a estudar aos 13 anos de idade, o pai não teve oportunidade de ir à escola. Apesar das dificuldades, minha mãe logrou formação em magistério. (aluno D)

Nesse período meus pais compraram um quadro negro, para que eu não desenhasse mais nas paredes. Com isso nasceu a vontade de ser professora. Cheguei até a ensinar algumas letras para uma prima, um ano mais nova que

eu. Ela ainda não freqüentava a escola. Desde então, fiquei conhecida como a futura professora, gostei da idéia e ela permanece até hoje. (Aluno M)

O fato de eu estar sempre sendo reconhecida como aluna para os meus pais fez com que eu quisesse cada vez mais ser um exemplo de filha para que tivessem orgulho de mim. Daí o meu esforço contínuo para mostrar a todos que era capaz de ser uma pessoa de sucesso, isto é, alguém na vida, como desejavam. (aluno E)

Essas primeiras identificações vão sendo substituídas por identificações com outros significativos com quem nos deparamos no percurso do nosso viver. Dentre estes os professores ocupam uma posição privilegiada, posto que é a estes que dirigimos nossa demanda de saber.

Descobri outra paixão graças a uma professora de biologia e suas aulas interativas. Como tínhamos muito verde e espaço, a maioria das aulas de biologia eram dadas nos jardins da escola e sempre tínhamos alguma coisa para ver, além da figura em um livro. Acabei gostando tanto da maneira de ensinar da professora que decidi nessa época que queria ser uma professora de biologia, tão criativa quanto a minha. (Aluno Q)

De acordo com Paim (s/data)

Os sujeitos têm fundamentadas suas escolhas a partir de identificações que, por sua vez, estão implicadas na forma como vivenciaram os processos de identificação primária, estágio do espelho, e as identificações secundárias; ou seja os afetos daí decorrentes. Ambos, de forma direta ou indireta, escolheram a profissão em atendimento ao desejo do Outro. Ambas escolhas têm a ver com a fundação de imagens que estão constituídas pelas suas lembranças e vivências, na sua história de vida. (PAIM, s/data, p.12)

A Ecisa foi a escola onde fui alfabetizada, mas as lições mais importantes foram as relações com as pessoas, das professoras aos colegas, pois foram pessoas que me marcaram e influenciaram as minhas decisões futuras. A relação com as professoras me influenciou na escolha da minha futura profissão, da minha formação, pois elas tinham um amor por educar tão grande e eram tão entregues à profissão que me fascinava poder ter a

possibilidade de educar alguém igual a elas. Essa conclusão só cheguei anos depois, pensando nos tempos de Educação infantil e lembrando das queridas “Tias” da Ecisa. (Aluno Q)

Em 1992 (quando cursava a 3ª série) já tinha certeza do que queria ser quando crescesse: professora! Essa escolha repentina deveu-se ao fato de ter tido a oportunidade de estar estudando com a professora mais fantástica que já tive até aquele momento. Seu nome era Genes: uma pessoa alegre, carinhosa e comprometida com seu trabalho. Além de mostrar competência e responsabilidade naquilo que fazia, demonstrava muita calma e fazia com que tudo parecesse ser mais fácil. Até nos dias que havia aplicação de provas tudo corria de forma tranqüila e sem medo. Percebendo que todos a adoravam decidi que queria ser igual a ela. (aluno B)

Ao entrar na escola, saí do único espaço de vivência familiar e social da minha casa para ingressar num ambiente novo onde os primeiros passos educativos se cruzaram com o aprendizado e socialização com o mundo. E assim também começou o interesse em ser professora, acho que boa parte por influencia das próprias professoras e do meu encantamento por elas, bem como seu afeto e demonstração de amor pelo trabalho que faziam junto com as normalistas que acompanhavam todas as crianças. (Aluno Q)

Os relatos acima evidenciam a potência das marcas impressas pelos mestres em seus alunos e o significado que estas marcas vão assumindo ao longo da história de vida dos mesmos.

Na história dessas identificações com os professores outro pólo se constitui qual seja o da contra-identificação: Processo no qual o aluno se nega a ocupar o lugar do mestre. De acordo com Filloux (2002) como consequência disso o aluno pode não se tornar mestre ou extrapolar sua difícil relação com o professor para a relação com o saber. Assim “o professor de matemática com o qual não se identificar tem como consequência a não identificação com o saber matemático, incluindo o mestre” p.86.

Confesso que nunca pensei em fazer Pedagogia, mesmo porque desde criança todas as minhas professoras diziam para não escolhermos essa profissão por sua desvalorização ser evidente. (Aluno L).

Para ser sincera, ao começar a freqüentar as aulas na Faculdade de Educação, sentia uma angústia dentro de mim que não sabia o que era. Não me sentia bem ao escutar que seria professora. (aluno E).

A escolha profissional pode ainda ao invés de se colocar a serviço do desejo, se colocar a serviço do sintoma. O sujeito então se coloca na posição de refém de uma situação que, no discurso deste, inviabiliza uma escolha satisfatória, o que terá repercussões não só em sua vida pessoal como em suas práticas profissionais.

Durante o 2º grau nunca me imaginei fazendo o curso de pedagogia, sempre sonhei cursar medicina, mas devido a dificuldade no acesso desisti. (Aluno J).

Na escolha do curso, havia dúvidas, pois queria Comunicação Social, mas ainda não tinha nota suficiente para passar, por isso escolhi Pedagogia. (aluno C).

8.3- O papel do contexto social na escolha profissional

Nossas escolhas estão articuladas ao contexto em que estamos inseridos. Somos sujeitos sociais, herdeiros de um pacto que nos levou a abrir mão da "felicidade" para ascendermos à civilização. Foi, sobretudo, em nome da segurança e do amor que aderimos a esse projeto de vida comunitária.

Freud, na obra *O mal estar na civilização* (1930/1996) afirma:

A vida comunitária dos seres humanos teve um fundamento duplo: a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, e o poder do amor, que fez o homem relutar em privar-se de seu objeto sexual – a mulher – e a mulher em privar-se daquela parte de si própria que fora dela separada – seu filho. Eros e Ananke [Amor e Necessidade] se tornaram os pais também da civilização humana. (FREUD, 1930/1996, p. 106).

Ao adentrarmos na vida comunitária aderimos ao projeto de nos relacionar com outros humanos instaurando um espaço inter-relacional aonde vamos ao mesmo tempo imprimindo nossas marcas e sendo marcados pelos outros.

O contexto onde estamos inseridos (com suas facilidades e obstáculos) assume assim um aspecto relevante na escolha da trajetória que iremos trilhar, visando à satisfação dos nossos desejos. Nesse sentido a escolha do trabalho, categoria que assume um valor simbólico fundante da civilização, é de suma importância, posto que “É possível observar que a profissão passa, de alguma forma, a representar o sujeito no campo social” (PAIM, s/data, p.2).

Em relação aos sujeitos analisados no presente trabalho, a maioria egressos de classes populares e estudantes de escolas públicas, percebemos que a realidade social de onde vieram teve um impacto significativo em relação a escolha profissional. Vejamos seus relatos:

Eu fui criado na periferia da Favela da Maré até os 7 anos, quando um grande incêndio destruiu grande parte da favela, inclusive minha casa. A partir daquele momento, vendo aqueles homens em seus carros, aos gritos, nos ajudando e salvando vidas pensei: quando eu crescer vou ser bombeiro. (Aluno H).

Não só a busca de mensuração do conhecimento impulsionou meu empenho e dedicação na formalização e construção do meu conhecimento, mas também a referência que tinha e tenho da minha Mãe, por sua história de luta nos estudos e em conquistar sua formatura. (aluno D)

Nunca aspirei chegar tão longe em minha vida acadêmica, minha visão de “estudos” se restringia a finalização do ensino médio. Digo isso, porque sou de família muito pobre, do interior de Minas Gerais, que não teve muitas oportunidades na vida, então o incentivo nesse sentido acabou sendo muito precário, devido à falta de exemplos dentro do grupo social no qual eu estava inserida. (Aluno L)

No ano de 2000, conclui o curso de Magistério na Escola Normal. Minha formatura foi maravilhosa. Assim, tornei-me a primeira professora formada da família. (aluna F)

Ao crescer, tive o desejo de ser motorista de ônibus, policial militar ou professor, pois eram as profissões presentes na minha vida. O motorista levava minha mãe e todas aquelas pessoas para diversos lugares da cidade. O policial militar, prendia, agredia, ofendia e exercia a autoridade máxima sobre nossa comunidade através da opressão e medo. O (a) professor(a) ensinava tudo da vida e sempre com muito carinho, elogiando minhas histórias e principalmente minha voz rouca. Que saudades de minhas professoras do ensino primário! (Aluno H)

A força dos relatos evidencia o fato de que nos estruturamos na relação com outros significativos: a princípio os pais, depois a família ampliada, os professores, os amigos. Somos sujeitos sociais, enredados numa teia de relacionamentos que nos possibilitam seguir resignificando nossa história e repensando nossas escolhas.

8.4 – Percurso de formação no curso de pedagogia

O acesso ao percurso dos alunos durante a formação no curso de pedagogia da UnB se fez apenas através dos relatos dos memoriais. Os textos pontuam de forma breve os percalços desta trajetória, cheia de alegrias e frustrações, tal como é a vida de maneira geral.

Foi, então que conheci a professora Sônia Marise, coordenadora do curso, que me apresentou a Educação de Jovens e Adultos na visão de Paulo Freire. Fiquei encantada com a possibilidade dessa formação, com as abordagens desse famoso autor e pensei carinhosamente em me envolver mais com essa área da Pedagogia. (Aluno L)

O que poderia ser realmente uma formação significativa, participativa e autônoma focado na área de atuação de cada estudante, complementado por outras áreas do conhecimento, se reduz as participações em disciplinas

obrigatórias que, inviabilizam de certa forma o processo de construção do conhecimento. (aluno D)

O tripé da formação pedagógica ensino- extensão-pesquisa, curricularmente essência da existência do curso de pedagogia deixou a desejar. (aluno D)

Percebemos a partir da narrativa que a aliança simbólica com o lugar do ensinar se constitui muito antes do acesso ao curso de pedagogia, mediada pelo processo de identificação que vai se instaurando a partir de encontros com professores significativos ao longo da caminhada estudantil.

Recordo-me que desde criança sonhava em ser professora, possuía um quadro negro no quarto para o auxílio do meu aprendizado; e nele dava aulas para alunos imaginários, assim fazia minhas tarefas de casa e aprendia ao ensinar aos meus alunos imaginários. (Aluno I)

Desde a 1ª série nos meus momentos de lazer gostava de brincar de escolinha em casa com minhas colegas da vizinhança do Psul, o papel que eu amava exercer era ser professora. (Aluno P)

Desde o início da minha vida escolar sempre tive um carinho muito grande e admiração pelas minhas professoras ou tias como costumava chamá-las. O ambiente escolar significava para mim magia e encanto. (Aluno P)

Essa aliança simbólica se reforça ou se fragiliza ao longo do processo de formação, onde o aluno começa a se apropriar ou se destituir do lugar de mestre, podendo se dizer a partir do lugar que começa a ocupar.

Iniciei o curso com uma visão bem pequena do que era, realmente, Pedagogia. Pensei que meu destino seria ministrar aulas para crianças do primeiro segmento de educação, mas essa visão foi mudando ao longo do curso. Por sorte uma das primeiras disciplinas que me matriculei deu-me uma base importantíssima da área de atuação do Pedagogo. A partir daí fiquei deslumbrada com a profissão. (Aluno L).

Para mim, cursar pedagogia não foi somente aprender a dar aulas; mas sentir-se responsável pelo caminho de muitos outros alunos, marcando vidas assim como alguns professores marcaram a minha. (Aluno R)

Os professores e as disciplinas cursadas durante o curso de Pedagogia também serviram como base pela opção da área da leitura. Dentre estes, destaco processo de alfabetização com a educadora Norma Lúcia. Esta disciplina abriu caminhos para se perceber a tamanha riqueza de potencialidades que devemos assumir para alfabetizar os alunos. (aluno T)

Sinto-me realizada por ter cursado Pedagogia, as reflexões feitas na Universidade foi o que mais contribuiu para o meu crescimento pessoal nesses últimos anos. (aluno C)

Os fragmentos nos revelam que apesar da aliança simbólica com o lugar do ensinar começar a se estruturar na infância, o contexto cultural, social, econômico, exercem influência no fortalecimento ou enfraquecimento desse desejo. Além disso, as experiências vivenciadas no processo de formação do curso de pedagogia levam o sujeito a vincular-se ou não à profissão, acrescentando/ou não a insígnia profissional como um sobrenome que o identifica: fulano de tal professor.

Depois de muitas tentativas, consegui realizar este sonho, ingressar na UnB para cursar pedagogia. Foi incrível como minha vida mudou, sabia que na universidade a minha prática pedagógica iria ser transformada. (aluna F)

*Desde muito cedo, ainda na fase de socialização na escola, aprendi com professores e colegas a importância de se aprender e principalmente de ensinar o outro por meio da prática. **A paixão pelo ato de ensinar sempre se fez presente em minha trajetória enquanto estudante e continuará viva agora como professora.** (aluno T)*

8.5- Memórias e memoriais

“O homem diz de si mesmo, ainda que não fale de si; diz de si por si mesmo através de sua relação consigo mesmo, com a vida, e através de suas escolhas”

O dispositivo da memória educativa tem ganhado cada vez mais destaque nos trabalhos acadêmicos que se propõem a investigar em que medida a prática pedagógica é influenciada pela trajetória de vida de cada professor e qual o percurso de constituição desse sujeito professor.

Para Almeida (2006)

As memórias educativas dos educadores, dispositivo compreendido como possibilidade de uma enunciação mínima do sujeito, que têm sido utilizadas em pesquisas que investigam, em especial, a constituição da subjetividade docente, vêm revelando o crédito dado ao Outro. (ALMEIDA, 2006).

Nos relatos dos alunos podemos perceber que algo se enuncia, algo desliza na cadeia de significantes e se desvela/esconde nas malhas da escrita. Vejamos:

Eu não gostava de ir para a escola e chorava sempre que tinha que ir; até alguns dias atrás eu não me recordava do motivo, mas escrevendo o memorial e voltando ao meu passado, me pus a lembrar até que me recordei de um fato que, com certeza é o responsável pela minha repulsa àquela sala de aula. Em um dos primeiros dias de aula, a professora (cujo nome não me lembro), pediu para que a turma fizesse um desenho com tinta, e eu o fiz. Mas passei muita tinta no mesmo lugar e o papel infelizmente rasgou no fundo sem que eu percebesse. Quando a professora foi recolher os desenhos e eu suspendi o meu papel da mesa, vi que a mesma estava toda pintada com a tinta que havia escorrido do meu desenho. A professora ficou nervosa e brigou comigo na frente de todos os meus colegas, que naquela altura ainda eram estranhos para mim, daí em diante além de chorar todo dia por ter de ir à escola, eu também nunca mais gostei de pintar... O mais interessante é que nunca havia parado para pensar no motivo de nunca ter gostado de desenhar ou pintar, seja na escola ou em qualquer outro lugar, mas com o resgate dessa memória, acredito que seja esse o entrave para a pintura. (Aluno R)

É importante ressaltar que o acesso às lembranças do passado não se faz por vias diretas e que as recordações que se precipitam nos textos como resgates originais de vivências anteriores, são na realidade resquícius dessas vivências atualizadas no presente, construções retrospectivas presentificadas pelo sujeito.

Minhas primeiras relações com a leitura/escrita foram como ouvinte, especialmente da minha mãe. Ah, as mães... Sua voz suave nos faz viajar para além da história contada. Contos, histórias de príncipes encantados e princesas, histórias bíblicas, orações ao pé da cama... São tantas histórias... Todas donas de seu fascínio próprio. A continuação ocorreu na escola, com uma nova narradora: a professora (Aluno S).

Os quadros pintados outrora vão ganhando novos contornos e matizes na história de vida de cada sujeito, sendo investidos ou desinvestidos pelos afetos com que este se depara ao tentar fazer a arqueologia de si.

Lembro-me, apenas, do dia em que ela nos ensinou a plantar feijão em um copinho descartável, com um pedaço de algodão úmido. Esta experiência foi incrível, pois fomos observando, dia a dia, brotar lindos pezinhos de feijão. Para mim, até então, as sementes só poderiam nascer se tivessem sido plantadas embaixo da terra. Com ela aprendi que, em alguns casos, basta apenas ter umidade para que novos seres germinem. Desde esse dia passei a me interessar mais pela natureza. (ALUNO A).

É assim que ao nos colocarmos no lugar de leitores nos enredamos nestes percursos que objetivam em última instância fornecer um retrato possível do sujeito em questão.

Essas marcas que apresentei, são inesquecíveis e altamente importantes na vida de qualquer pessoa que tenha sentido e vivido o que é estar numa escola, ser bem acolhido nela, desenvolver processos importantes de aprendizagem em sala de aula e conviver com amigos e profissionais da educação por alguns anos que, refletem sempre boas experiências de extrema importância para uma vida. (aluno T)

Essa tentativa de estruturar uma história a partir do resgate da memória nos fornece pistas sobre as marcas impressas nos sujeitos a partir dos encontros significativos travados ao longo da caminhada.

Foi nesse ambiente escolar domiciliar que me envolvi e fui despertado para o interesse direto para os estudos. Em primeiro plano, meus interesses se voltaram para os números. Para as letras, os interesses necessitaram de influência externa, da minha Mãe-educadora, que atuou diretamente no meu processo de apropriação de letras e números. E este momento da minha vida, é o que considero uma das experiências mais marcantes. Foi a partir desse momento que, me comprometi integralmente com o conhecimento, de modo que, nunca mais se despregou da minha conduta e carreira estudantil. (Aluno D).

As trilhas de acesso as memórias infantis não se apresentam como um alvo fácil de alcançar. Neste percurso o sujeito se depara com um jogo de ocultação/desvelamento que persiste ao longo das narrativas, dificultando o processo de escrita de si. Tal dificuldade é compartilhada nos textos a seguir:

Alguns acontecimentos da minha infância dificilmente me lembrarei, porém, para que a minha narrativa apresente-se cronologicamente organizada e facilite assim minhas recordações, apontarei os fatos mais relevantes que ocorreram em cada uma das etapas escolares. (Aluno J)

É sempre difícil falar sobre nós mesmos, até porque não buscamos oportunidade de nos conhecer melhor. As chances, muitas vezes, estão presentes. Mas o fato de pararmos para pensar sobre nós já é diferente e, ao mesmo tempo, muito gratificante. Se esse exercício fosse adotado pelas pessoas, seria mais fácil enfrentar as adversidades da vida, ou até mesmo as inquietações interiores. (Aluno M)

Ao se deparar com as impossibilidades de escrever de si o sujeito escreve sobre si e utiliza o recurso do tempo cronológico como suporte para elaboração deste enredo.

Fazer este memória me possibilitou retomar cada etapa da minha vida, foi muito bom, lembrei de momentos muito especiais e tentei passar para o papel toda emoção que eu senti ao retratar passo a passo do que já vivi. (Aluno J).

Elaborar um memorial é reconstruir a própria existência. Essa não é uma tarefa fácil, neste memorial tento descrever acontecimentos sobre minha trajetória acadêmica e intelectual. Pretendo relatar um pouco da minha vida, e explicar minha formação acadêmica de forma sucinta até o presente momento. (Aluno J).

Este memorial está sendo escrito com o objetivo de descrever partes significativas do caminho acadêmico e intelectual percorrido por mim desde o início de meus estudos sistemáticos. (Aluno B).

Percebemos pelos relatos que embora a escrita do memorial se configure como uma tarefa acadêmica, que objetiva traçar o percurso educativo dos sujeitos em questão, ao falar sobre si estes vão se deixando capturar nas armadilhas da escrita. Através da fluidez ou densidade dos escritos vislumbramos que algo do sujeito comparece. Há, portanto, uma enunciação mínima desse sujeito que desliza entre as palavras.

CAPÍTULO 9 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa nos propusemos a investigar as implicações subjetivas de alunos egressos do curso de pedagogia da FE/UnB na escolha profissional, através da análise dos textos contidos no memorial de formação. Tal documento faz parte do trabalho de conclusão de curso e pretende resgatar a trajetória estudantil destes, desde o momento em que começaram a freqüentar a escola, até o final do curso de pedagogia.

Partimos do pressuposto de que os processos de identificação estavam na raiz destas escolhas e que ao escolherem ocupar o lugar de professores, através de uma formação superior que os referendava socialmente, estes alunos respondiam a um desejo que começou a se estruturar na infância, impulsionado pelo estabelecimento de relações com outros significativos: pais e professores.

Consegui passar no vestibular para o curso de pedagogia, o curso que sempre quis fazer, principalmente por influencia de grande parte da minha família e também por causa do sonho de infância. (Aluno M).

Tive bons momentos acadêmicos, compartilhados com professores que marcaram minha vida, uma delas foi a professora de geografia, chamada Vera. Ela era apaixonada pelo seu trabalho, e isso era transmitido para mim, aumentando minha sede de aprender. (Aluno Q).

De acordo com Paim (s.d.)

A escolha profissional é a expressão do próprio sujeito. É o resumo de sua história particular. Conhecer seus reais motivos significa conhecer sua história de vida, suas vivências psíquicas, suas marcas, as impressões primeiras. O sujeito é, segundo a psicanálise, a reedição de si mesmo. Há uma reimpressão de atos presos nos afetos. E a profissão como escolha, com um ato, é refém desses afetos. (PAIM, p.15).

A narrativa contida nos memoriais põe em relevo que algo desse sujeito comparece nessa escritura. Ao tentar falar de si o sujeito se depara com a

impossibilidade de reconstituir sua própria história de maneira cronológica e sistemática, visto que a memória que se presentifica nessa narrativa é uma memória de acontecimentos pontuais (significativos).

Buscando reconstruir o seu percurso depara-se com pistas, rastros, traços... Na tentativa de falar de si, fala sobre si, construindo uma narrativa a partir de resgates de uma memória que é sempre parcial, visto que o sujeito se debruça sobre o passado com os olhos de hoje.

O tempo da memória vai atualizando as marcas significativas e dando uma nova roupagem a essa história. Rememorar é nesse sentido reconstruir, visto que tomamos algo como base, como alicerce e vamos montando as peças deste quebra-cabeça gigantesco que é a nossa vida. O que podemos resgatar são resquícios das marcas que são ressignificados na atualidade.

As marcas impressas por outros significativos são fundantes na nossa subjetividade. Para a psicanálise, para que nos tornemos sujeitos é necessário que haja investimento de outros significativos, que através da fala, olhares, gestos, vão nos enredando numa trama discursiva que nos permite ascender à cultura.

Segundo Paim (s.d.) “O desenvolvimento e a constituição psíquica do sujeito, seu processo de subjetivação, é alicerce de suas escolhas de forma geral, e de sua(s) escolha (s) profissional (ais) de formas mais específica” p.15

Nos relatos dos sujeitos estudados percebemos a escolha profissional entrelaçada aos encontros com outros significativos com que os alunos foram se deparando ao longo de sua caminhada educacional.

Dentre estes brilhantes e pouco valorizados profissionais, eu gostei muito de dois professores no ensino fundamental, um que lecionava aulas de História, chamado Aldemir e outra professora que admirei muito chamada Lúcia, que lecionava aulas de Português. Foi por meio dela que comecei a gostar de ler e procurar sempre por grandes obras literárias. (aluno T)

Passaram-se anos, tive de mudar de escola, deixei de ver e ter contato com a professora Genes, mas a idéia de seguir o magistério como profissão persistia. (aluno B)

Guardo lembranças de professores até hoje: Bartolomeu, professor de História, não adotava livros, falava que a História era europocentrista, que os portugueses invadiram o Brasil, que a História era sempre contada pelo vencedor... Rosário de português, um amor de pessoa. E tantos outros guardados no coração e naquelas gavetas profundas da memória... (Aluno S)

Observamos ainda que o contexto social é outro fator a ser considerado no processo de escolha profissional, visto que nossas escolhas estão articuladas ao contexto em que estamos inseridos.

Surge o senhor Adilson Passos, professor de história, negro e de origem social muito semelhante a minha que ao perceber minha dificuldade e posterior decisão de abandono do cursinho me proporcionou uma longa conversa relatando sua trajetória civil e militar com detalhes, cercada de dificuldades e sucessos. Após a conversa e nosso acordo de cooperação e apoio mútuo, estabeleci minha determinação de superar minhas dificuldades de ensino, com muito esforço e dedicação (Aluno H).

A partir dos relatos dos memoriais fomos penetrando na dinâmica que se estabelece nas salas de aula. Percebemos o quão significativa é a profissão de professor, depositário dos afetos dos alunos que num processo de identificação e transferência, vão estabelecendo uma relação singular com o saber e estruturando suas escolhas.

Ao ascender ao lugar de mestres esses professores vão reeditando os encontros significativos que cada um teve com seus professores ao longo da trajetória educativa, construindo um estilo próprio que traz a sua marca atravessada pelas várias marcas que lhe foram impressas.

Sua história é permeada por várias histórias e vai continuar permeando a história dos vários alunos com que se encontrará ao longo da caminhada...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. & GUIMARÃES, B (Orgs). **Interfaces em psicanálise e escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ALMEIDA, I. **O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise**. In: Anais do V Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo 2006.

_____ **Os docentes, a memória educativa e as (im) possíveis conexões com a psicanálise**. In: Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro, 2003.

_____ **Do conceito de transmissão à formação de educadores**. In: An 6 Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, São Paulo, 2006.

ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro. Relume Dumará, 1996.

ALVES, R. **Aprendo porque amo**. Jornal folha de São Paulo, 26/11/2002. Disponível no sítio: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u220.shtml>. Acesso em 1 dez 2009.

BACHA, M. **Psicanálise & educação: laços refeitos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

BERGAMASCHI, R. **Escrita morte-origem em psicanálise**. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2006.

BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo, Edições Loyola, 2001.

BRANDÃO, R. **A vida escrita: os impasses do escrever**. In: Bartucci, Giovanna. *Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação*. Rio de Janeiro, Imago, 2001.

CARVALHO, P. **Uma investigação sobre a memória em Freud** / Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Psicologia, 2003.

CELES, L. **Da psicanálise à metapsicologia: uma reflexão metodológica**. Retirado do sítio: http://www.estadosgerais.org/historia/40-da_psicanalise.shtml acesso em: 01 dez. 2009.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. 2ed. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOR, J. **Estruturas e clínica psicanalítica**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Taurus editora, 1994.

FREITAS, D & SOUZA, A. **Importância do memorial enquanto estratégia de formação profissional do projeto veredas**. Revista olhares e trilhas, Vol. 5, 2004.

FREUD, S. (1921/1996). **Psicologia de grupo e a análise do ego**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XVIII, pp. 79-145). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914/1996). **Recordar, repetir, elaborar**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XII, pp. 161-163) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1901/1996). **Fragmentos de análise de um caso de histeria**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. VII, pp. 15-108) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1900/1996) **A interpretação dos sonhos**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. IV, pp. 13 a 303) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1924/1996) **Uma nota sobre o bloco mágico**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX pp 251 a 261) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1889/1996) **Lembranças encobridoras**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. III pp. 287 a 309) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1895/1996) **Estudos sobre a histeria**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. II pp. 39 a 319) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1930/1996) **O mal-estar na civilização**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XXI pp. 67 a 73) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914/1996) **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIII pp. 247 a 259) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1923/1996) **O ego e o id**. (J. Salomão, Trad.). Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XIX pp. 15 a 77) Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FERREIRA, T. **Freud e o ato do ensino**. In: LOPES, E (org). A psicanálise escuta a educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GARCIA-ROZA, L. **FREUD e o inconsciente**. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

GAY, P. **Freud: uma vida para nosso tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. 2002. Disponível no sítio: <http://www.professordilson.pro.br> acesso em: 4 dez. 2009.

GORSKI, G. **Algumas considerações sobre o complexo de Édipo em Freud e Lacan**. Disponível no sítio <http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/textosfreud.html>. acesso em 16 março 2010.

GUIMARÃES, B. **Escrita e autoria: efeitos da escrita sobre o sujeito que escreve**. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e

Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

HICKMANN, R. **O resgate do desejo no trabalho docente**. Revista presença pedagógica, v 8, n 48, nove/dez 2002

KURY, M. **Dicionário de Mitologia Grega e Romana**. Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro, RJ, 1990.

KUPFER, M. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo, Escuta, 2000.

LACAN, J. **O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro:Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica**. Extraído de: Lacan, J., *Escritos* (1966). RJ: Jorge Zahar Editor, 1998, p 96-103.Trad. de Vera Ribeiro. Disponível no sítio: <http://www.bsfreud.com/jlestadioespelho.html>. acesso em 18 de março de 2010.

LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. 4ª Ed. São Paulo; Martins Fontes, 2001.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MATTEO, Vincenzo Di. **A problemática do sujeito na segunda tópica freudiana** . V.IX, n.18, p.11-36, 2002.

MELO, E. **O sujeito: efeito de uma fala**. Revista Veredas. Traço Freudiano Veredas Lacanianas Escola de Psicanálise. Disponível em: www.traço-freudiano.org acesso em 18 jan 2010.

MORGADO, M. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo, Plexus Ed., 1995.

NÓBREGA, M. J. S. **O que é ser psicanalista?** REVISTA PERCURSO N° 3 - 2/1989.

PAIM, R. M. D. O. **A escolha profissional sob um olhar psicanalítico**. Disponível em:

<http://www.iacat.com/revista/recreate07/Seccion6/6.ESCOLHA%PROFISSIONAL%20SOB%20UM%20OLHAR%20PSICANAL%C3%8DTICO.pdf>. Acesso em 26/01/2011.

PLASTINO, C. A. **O primado da afetividade: A crítica freudiana ao paradigma moderno**, Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de Formação quando as memórias narram a historia de formação**. Disponível em: www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/ acesso em 01 dez 2009.

Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, dezembro de 2002.

REGO, J. **O Complexo de Castração e o percurso da análise**. Texto apresentado na II Jornada do Traço Freudiano Veredas Lacaniana Recife 22/23 de maio de 1998

ROCHA, L. **O Legado de Anísio Teixeira em relação a Faculdade de educação da UNB**. Faculdade de Educação / UnB.

ROSA, M. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. REVISTA MAL-ESTAR E SUBJETIVIDADE / FORTALEZA / V. IV / N. 2 / P. 329 - 348 / SET. 2004.

SANTOS, A. & SILVA, L. **O memorial como instrumento reflexivo: um relato de experiência acadêmico-pedagógica**. REVISTA DA UFG - Tema ENSINO SUPERIOR - Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005.

SAFRA, G. **Investigação em psicanálise na universidade**. Psicol. USP vol. 12 n.2 São Paulo: 2001. Disponível no sítio: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642001000200014&script=sci_arttext> acesso em 01 dez. 2009.

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

TEIXEIRA, A. **Escolas de Educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 51 (114:239-259, abr./jun.1969).

VALAS, P. **As dimensões do gozo: do mito da pulsão à deriva do gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

TURATO, E. **Métodos qualitativos e quantitativos na área de saúde: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa.** Rev. Saúde Pública, 2005; (3):507-14. disponível em: <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em 15/12/2010.